PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 18 15 LISTOPADA 1936 ROK XV

UWAGI O PROGRAMIE GEOGRAFII W SZKOŁACH POWSZECHNYCH

I.

Ostatnio wprowadzoną reformę nauczania w szkołach powszechnych przyjęło nauczycielstwo spokojnie i rzeczowo, ale bez entuzjazmu. Naprędce bowiem przeprowadzone porównania z programem dawniejszym zdawały się przyznawać wyższość temu ostatniemu. Ale, co otwarcie przyznajemy, w owym czasie mało kto byłby się odważył na wypowiedzenie w prasie uwag krytycznych. Poza tym mało który z przedmiotów nauczania w szkole powszechnej został w swym całokształcie programowym i dydaktycznym tak gruntownie przez nauczycielstwo przygotowany, by program jego nauczania wypływał jakby organicznie, jako synteza długoletnich badań i doświadczeń. Mimo to jednak przy wprowadzaniu nowego programu nauczania obserwowaliśmy wśród nauczycielstwa daleko posunięty sceptycyzm. A jak obecnie trzyletnie doświadczenie wykazało, sceptycyzm był uzasadniony.

Program nauczania geografii nastręczał zapewne najwięcej uzasadnionych zastrzeżeń, przede wszystkim dlatego, że problemy nauczania geografii zostały przez wybitnych znawców przedmiotu wszechstronnie omówione i dokładnie rozpatrzone. Prace takich uczonych, jak Nałkowski, Romer, Sawicki, Pawłowski i w. i., doprowadziły do skrystalizowania poglądów na cele nauczania geografii w szkolnictwie i na programy nauczania tegoż przedmiotu. Te poglądy znalazły niejednokrotnie możność wykazania swej racji.

Jak przedstawiają się podstawowe wytyczne dla organizacji programu nauczania geografii w szkole powszechnej odpowiadające temu poglądowi? Uznajemy, iż badania i doświadczenia kilku ostatnich setek lat, prowadzone przez najwybitniejszych geografów i przyrodników europejskich, winny znaleźć zrozumienie i uwzględnienie przy organizacji nauczania geografii w Polsce. Te badania i doświadczenia wykazują całkowicie konkretnie, że nauczanie geografii w żadnym

typie szkolnym nie da zadowalających rezultatów, jeśli w początkowej fazie nauczania nie oprze się pracy geograficznej na wymaganiach metody krajoznawczej, a w fazie drugiej nie uwzględni należytego, konsekwentnego i w umiejętny całokształt wiedzy ujętego nauczania geografii ogólnej. Te doświadczenia wykazują dalej, że nauczanie geografii nie da żadnych rezultatów, jeśli będzie miało charakter pamięciowy i nie będzie oparte na świadomie ujętym i konsekwentnie opracowanym całokształcie geograficznych ćwiczeń i obserwacyj w terenie. Wreszcie nauczanie geografii nie da wyników pozytywnych, jeśli nie będzie związane organicznie z mapą i z nauką o mapie.

Można by tu postawić pytanie (które wcale nie będzie jakąś dygresją), czy nasze polskie doświadczenia lat ostatnich nie stworzyły pewnych punktów zaczepnych dla myśli organizacyjnej w tworzeniu programów nauczania geografii. Otóż właśnie nasze doświadczenia na warsztacie szkolnym stworzyły pewien kapitał wiedzy, który przechodzi niestety w zapomnienie. Mamy tu na myśli program nauczania geografii w dawnych seminariach nauczycielskich, które obecnie zakończyły swój żywot. Otóż program geografii był tam prosty i całkowicie zwarty: w klasie pierwszej geografia ogólna (2 godz. tygodniowo) i geografia obszarów pozaeuropejskich; w drugiej klasie geografia Europy, w trzeciej geografia Polski, a w piątej nauka o Polsce współczesnej. Tak zorganizowany program nauczania geografii okazał się bardzo trafnym, gdyż pozwalał nowożytnie wyszkolonemu nauczycielowi geografii na uzyskanie istotnie wartościowych wyników pracy geograficznej w seminariach. I tak też było normalnie, gdyż przeciętny abiturient seminarialny swoją wiedzą geograficzną przewyższał bardzo wyraźnie przeciętnego abiturienta gimnazjalnego. W całości nauczanie geografii w dawnych gimnazjach dawało bez porównania niższe wyniki niż nauczanie tego przedmiotu w dawnych seminariach nauczycielskich. To doświadczenie, na przykładzie seminariów nauczycielskich zdobyte, nie zostało niestety wykorzystane przy opracowaniu nowych programów.

Lecz niekoniecznie należy sięgać do seminariów nauczycielskich, gdyż i w szkolnictwie powszechnym zdobyliśmy niewątpliwie wiele cennych doświadczeń od roku 1921 do 1933. Mianowicie

i tam, w dawnym programie obowiązywało następujące rozplanowanie materiału nauczania: w klasie trzeciej elementarne krajoznawstwo, w czwartej elementarny kurs geografii Polski, w piątej propedeutyka geografii ogólnej, w szóstej geografia Europy i kontynentów pozaeuropejskich, a w siódmej — nauka o Polsce współczesnej. Ten program, oparty zresztą na dobrej koncepcji wybitnego geografa polskiego *Ludomira Sawickiego*, był istotnie p r o g r a m e m o b u d o w i e m o n o l i t o w e j. I wszędzie tam, gdzie geografii uczył nauczyciel nowożytnie wyszkolony, zwłaszcza taki, który przeszedł W. K. N. we Lwowie pod kierownictwem prof. Czyżewskiego, wszędzie tam wyniki nauczania geografii były nie tylko wysokie, ale z takich szkół wychodziły istotnie liczne jednostki, które na całe życie zdobyły pęd do obserwacji krajobrazu, do badań i podróżowania po ziemiach polskich, do posługiwania się mapą na każdym niemal kroku i w każdej sytuacji.

Niestety, i te doświadczenia polskiej pracy organizacyjnej nie zostały uwzględnione przy budowie nowego programu nauczania geografii w szkole powszechnej. Wyniki wieloletnich doświadczeń nie zostały zatem wykorzystane, wobec czego n o w y p r o g r a m g e o g r a f i i n i e n o s i c h a r a k t e r u e w o l u c y j n e g o, co stwierdzić nam wypada.

Zarówno w organizacji całokształtu pewnego typu szkolnego jak i w organizacji programu i metod nauczania uznajemy przede wszystkim walory pracy ewolucyjnej. Uznajemy, iż każdy nowy program nauczania i rozplanowania pewnego przedmiotu ma być wyraźnym etapem postępu i doskonalenia dorobku dotychczasowego, gdyż tylko wówczas będzie on istotnym, nowym stopniem w dążeniu do rzeczywistego rozkwitu szkoły. A każda istotna ewolucja respektuje rzetelny dorobek przeszłości, czego przykłady widzimy na Anglii. U nas, w odniesieniu do organizacji nauczania geografii w szkolnictwie powszechnym, d o r o b e k p o p r z é d n i c h l a t k i l k u n a s t u z o s t a ł p o m i n i ę t y. A ten dorobek nie był chyba bezwartościowy, skoro już dzisiaj, a zatem zaledwie w trzy lata po wprowadzeniu nowego programu, nauczycielstwo coraz silniej odczuwa jego niższość w porównaniu z programem dawnym.

Po tym wstępie p r z e j d z i e m y d o s z c z e g ó ł o w e g o r o z p a t r z e n i a g e o g r a f i i w poszczególnych klasach, po czym wysuniemy pewne tezy.

II.

W klasie trzeciej nauczanie geografii występuje w ścisłej łączności z nauczaniem przyrody, wobec czego obydwu przedmiotów uczy jeden nauczyciel. Zasada słuszna.

Program występuje w dwu redakcjach, dla wsi i dla miasta. Program dla wsi jest dobry. Mielibyśmy zastrzeżenia z powodu słabo podkreślonej wagi ćwiczeń geograficznych, szczególnie w zakresie obserwacyj zjawisk klimatycznych i korzystania z najprostszych instrumentów meteorologicznych.

Natomiast program dla szkół miejskich jest zbudowany według znamion środowiska wielkomiejskiego, co w praktyce szkolnej jest trudne do przeprowadzenia. W uwagach do programu podkreśla się konieczność szczegółowego opracowywania programu nauczania dla każdej szkoły przez samego nauczyciela, który winien oprzeć swą pracę na dwu elementach: na programie oficjalnym i na rzeczywistych cechach swojego środowiska szkolnego. Teoretycznie wydaje się to dobre, ale w praktyce życiowej szkoła napotyka na ogromne trudności, które nie zostały przewidziane. Więc trudnością jeszcze nie pokonaną w naszej szkolnej rzeczywistości jest brak fachowego przygotowania do takiej pracy wśród nauczycielstwa. Uważamy, że ten postulat może być z powodzeniem realizowany tylko w takiej szkole, w której uczy geografii nauczyciel z ukończonym Wyższym Kursem Nauczycielskim z grupy geograficzno-przyrodniczej. A takich szkół jest jeszcze bardzo mało. Znam na przykład powiaty z miastami dwudziestotysięcznymi, w których na cały powiat jest tylko jeden nauczyciel z takimi studiami, ale jest kierownikiem szkoły siedmioklasowej, wobec czego praca geograficzna nawet w tej szkole spoczywa w ręku człowieka bez ukończonego WKN'u. W takich warunkach nauczanie geografii w klasie trzeciej staje się problematyczne, skutkiem czego młodzież nie otrzymuje należytych podstaw dla pracy geograficznej w następnych klasach. Oczywiście rozwija się tu (nawiasem mówiąc) właściwe pole dla twórczej pracy podinspektorów szkolnych.

Drugą trudność przedstawia kwestia podręcznikowa. Nauczyciel zawsze korzystał i będzie korzystał z podręcznika zatwierdzonego, gdyż on mu pracę ułatwia i on jest jego puklerzem przed ewentualnymi żądaniami osób wizytujących. Ta kwestia za-

ostrzyła się niezwykle w dzisiejszych warunkach niesłychanego przeciążenia nauczycielstwa liczbą zajęć programowych i zwłaszcza pozaprogramowych, które to przeciążenie wyługowuje resztki sił fizycznych z nauczyciela uniemożliwiając mu pracę istotnie twórczą. I właśnie dlatego nauczyciel nie znajdzie już ani czasu, ani mocy psychicznych dla tworzenia własnego programu i jednocześnie własnego podręcznika geografii. Tu życie szkolne i jego rzeczywistość łamią wszelkie postanowienia teoretyczne.

Potrzebny jest zatem dla nauczyciela normalny podręcznik dostosowany do potrzeb miasta mniejszego. I taki należało by stworzyć. Poza tym mamy w Polsce zaledwie kilkanaście miast wielkich, tj. liczących ponad 100 000 mieszkańców. Miasto wielkie w naszych warunkach nie jest więc miastem typowym. I w tym wypadku teoria kłóci się z życiem.

Jest rzeczą oczywistą i nie podlegającą dyskusji, że aż do chwili oficjalnej przebudowy programu nauczania geografii w klasie trzeciej praca geograficzna w tej klasie może i musi się opierać na wskazaniach dzisiejszego programu. Aktualne więc jest pytanie, w jaki sposób należy zabierać się do przygotowania toku rocznej pracy geograficznej.

Ponieważ wskazania programowe dla tej klasy schodzą się z zasadami metody krajoznawczej, przeto przed przystąpieniem do ułożenia rocznego programu nauczania będzie bardzo korzystne dokładne przestudiowanie zasad i wskazań metody krajoznawczej. Następnie poddajemy dokładnej analizie obydwa programy, dla miast i wsi, po czym przeprowadzamy szczegółową obserwację środowiska szkolnego i najbliższej okolicy, więc obserwację krajobrazu i zjawisk w tym krajobrazie dotyczących zarówno ziemi jak i człowieka. W ten sposób zostanie stworzona naukowa podstawa dla koncepcji całorocznej pracy geograficznej. Na tę koncepcję winny się złożyć następujące elementy: roczny program pogadanek geograficznych, roczny program lekcyj w terenie (obserwacja bezpośrednia) i roczny program ćwiczeń geograficznych. Te trzy działy stworzą w całości całoroczny program nauczania geografii.

Teren najbliższej okolicy i życie jej mieszkańców — to przedmiot pogadanek w tej klasie, uprawianych w toku nauki zarówno geografii jak języka polskiego i innych przedmiotów. Zadaniem nauczania geografii będzie wprowadzenie w dany problem swoich,

geograficznych metod pracy i obserwacji. Geografia winna ogniskować zdobywane przez młodzież wiadomości i naświetlać je z geograficznego punktu widzenia, ażeby uwypuklić te fakty i szczegóły, których nie dostrzeże np. nauczanie języka. Podczas całego toku pracy rocznej dążymy konsekwentnie i z całą świadomością do wytworzenia w umysłach młodzieży pewnego zasobu podstawowych pojęć geograficznych, które utrwalamy drogą obserwacji bezpośredniej i pośredniej tj. przy pomocy rysunku, fotografii i modelu.

W klasie czwartej nauczanie geografii pozostaje w dalszym ciągu w ścisłym związku z nauczaniem przyrody. Uważamy, że ta wspólnota dwu przedmiotów, które na tym stopniu już całkowicie się wyodrębniają, jest nie tylko zbędna, ale nawet niekorzystna dla ucznia, dla szkoły i dla nauczyciela. Wspólnota tych dwu przedmiotów miała rację w klasie trzeciej, w której obydwa przedmioty wiązały się w celu i zadaniu pojętych jako poznawanie najbliższego środowiska pracy szkolnej. Natomiast w klasie czwartej program geografii opuszcza swoje środowisko i każe ruszyć w podróż po głównych krainach Polski. A tymczasem na lekcjach przyrody uczy się młodzież o warzywach hodowanych w naszym klimacie, a więc rosnących zarówno w naszym Pępowie jak i w Tyrolu. Nie istnieje tu zatem jakiś związek organiczny pomiędzy tymi dwoma przedmiotami i dlatego symbioza przyrody z geografią okazuje się uzasadniona.

Z tej wspólnoty wypływają jednakże następstwa, dla geografii szczególnie niekorzystne. Oto program nauczania przewiduje na geografię tylko miesiące zimowe, od listopada do połowy kwietnia... Nie możemy dotąd zrozumieć, w jakim celu to się stało, a zastanawiamy się nad takim rozplanowaniem przedmiotu dlatego, gdyż uważamy je za wybitnie niekorzystne dla wyników nauczania geografii w tej klasie. Uznajemy, że każdy przedmiot nauczania wymaga dłuższego czasu na oswajanie młodzieży z podstawowymi pojęciami oraz z metodami pracy. Dlatego należy uczyć przedmiotu przez cały rok szkolny, choćby tylko w dwu godzinach tygodniowo. Poza tym praca geograficzna w szkole powszechnej wymaga ciągłych ćwiczeń w terenie, obserwacyj i wycieczek, które możemy z korzyścią i z pewnymi widokami na osiągnięcie rezultatu wykonywać przede wszystkim w okresie jesiennym i wiosenno-letnim. Ponieważ jednak właśnie te mie-

siące zostały zaanektowane przez przyrodę, przeto z góry należy przyjąć tezę, iż w 80% wszystkich szkół geograficzna praca w terenie, obserwacja bezpośrednia i wycieczki geograficzne w ogóle odpadły. W taki jednak sposób zostało wprowadzone nauczanie papierowe i pamięciowe. I tak jest prawie wszędzie, wobec czego możemy odważyć się na postawienie twierdzenia, które wcale nie będzie herezją: w czwartej klasie geografia tak jakby nie istniała, a ten rok nauczania możemy uważać za stracony dla geograficznego szkolenia młodzieży.

Sądzimy, że jeżeli jędrzejewiczowski podział roku szkolnego został zreformowany (z oczywistą korzyścią dla młodzieży i szkoły), to i tu reforma rozplanowania nauki jest nagląca i gwałtownie potrzebna, a przy tym nie byłaby znów tak wielka. Należało by przeznaczyć na geografię w pierwszym półroczu po 3 godziny tygodniowo, a w drugim po dwie, zaś na przyrodę w pierwszym półroczu po dwie godziny, a w drugim po trzy.

Drugim zagadnieniem, które naszym zdaniem zostało niekorzystnie rozstrzygnięte, jest rozplanowanie rocznego toku pracy geograficznej w tej klasie. Roczny tok nauczania rozpada się zasadniczo na dwa działy: 1. Obrazy geograficzne w Polsce (nad morzem, w górach, wśród bagien i lasów, w krainach pól uprawnych, wśród górników, z życia wielkich miast, podróże dawniej a dziś); 2. Plan, mapa i czytanie politycznej mapy Polski.

W uwagach do programu znajduje się wyraźne zastrzeżenie, które nakazuje, ażeby nauczyciel opracowywał wszystkie typy krajobrazowe bez posługiwania się mapą. Otóż to właśnie zastrzeżenie wywołuje najwięcej sprzeciwów ze strony fachowych dydaktyków. Wszak głównym źródłem wiedzy geograficznej ucznia ma być obserwacja bezpośrednia i właśnie mapa. Takimi źródłami posługuje się również każdy badacz. Wszak podstawową wartość każdej metody nauczania w szkole stanowi zapewnienie tej niezaprzeczonej zasady, by wprowadzana wiedza odbijała się wewnętrznym echem w duszy ucznia. Tymczasem tu, właśnie przy omawianiu typów krajobrazowych polskich, każe się dziecku zamknąć część władz duchowych, a korzystać tylko i wyłącznie z oka i ucha. A co ma czynić biedny nauczyciel, któremu przy takiej pracy jak wprowadzanie młodzieży w bogaty świat polskich krajobrazów nakazano unikać mapy, a przez umiejsco-

wienie całej pracy geograficznej wyłącznie w sezonie zimowym — uniemożliwiono korzystanie z obserwacji bezpośredniej?

Powyższe zagadnienie uważamy za zasadnicze. Nie widzimy żadnej racjonalnej przyczyny, która by uzasadniała taki właśnie podział pracy geograficznej, który wyklucza korzystanie z mapy. Może to być eksperyment, może doktryna, ale w każdym razie jest to pomysł, który wymaga jak najrychlejszego zlikwidowania, podobnie jak to się stało z podziałem roku szkolnego. Rzecz jest łatwa do zrealizowania, gdyż wymaga tylko przestawienia materiału naukowego w czasie: mianowicie na pierwszy plan toku rocznego należy wprowadzić naukę o planie i mapie, zaś po przepracowaniu tej części można przystąpić do omawiania typów krajobrazowych — oczywiście przy całkiem metodycznym posługiwaniu się mapą, co będzie zgodne z kilkusetletnimi wynikami doświadczeń psychologów i dydaktyków oraz zgodne z psychiką młodzieży.

Program nauki o mapie obejmuje całokształt zagadnień z dydaktyki mapy. Wyklucza się w tej klasie zagadnienie rzeźby terenu, co jest pomysłem nowym. Jednakże dla rzetelnego wykonania nakazów programu jest ważnym, by nauczyciel miał do dyspozycji wyłącznie polityczną mapę Polski. I tej zasady należy chyba przestrzegać bezwzględnie. Jak dotychczas, w wielu szkołach nauczyciel nie może się doprosić o zakupienie dla użytku czwartej klasy jednego egzemplarza ściennej mapy politycznej, wobec czego uczy przy pomocy mapy fizycznej, co w tym wypadku jest sprzeczne z zasadami dydaktycznymi i stoi w wyraźnej kolizji z duchem nowego programu nauczania. Nauka o mapie jest z natury rzeczy zagadnieniem bardzo trudnym i dlatego przed przystąpieniem do tej pracy radzimy zainteresowanym kolegom przestudiować dokładnie „dydaktykę mapy“ w jednym z znanych podręczników dydaktycznych (1. Niemcówna: *Dydaktyka geografii*, podręcznik dla nauczycieli gimnazjów; 2. Michał Mścisz: *Zarys metodyki geografii*, wydanie M. Arcta). Ponadto w niedługim czasie ukaże się podręcznik metodyczny przeznaczony wyłącznie dla nauczycielstwa szkół powszechnych.

Omawianie typów krajobrazowych ma na celu wytworzenie w umysłach dzieci pierwszych wyobrażeń o całości krajobrazów polskich. Zgodnie z postulatami metody krajoznaw-

czej rozpoczynamy pracę od najbliższej szkole jednostki fizycznej, a zatem np. w Wielkopolsce od „krainy pól uprawnych".

Pod względem doboru treści program wymaga zapodania: a) charakterystyki krajobrazu, b) najważniejszych przejawów życia i pracy człowieka, c) podstawowych szczegółów topograficznych danej krainy. Dla uczącego będzie ważnym, jak dobrać ogólny tok lekcyjny danej krainy. Taki tok wyobrażamy sobie w następujący sposób:

1. Obrazy danej krainy i ich analiza (pogląd jako punkt wyjścia, wobec zakazu używania mapy).

2. Opis obrazów i kojarzenie pojęć.

3. Rozszerzenie treści obrazów i rozbudowa tematu przy pomocy czytanki i opracowania jej treści oraz nawiązywanie do osobistych przeżyć uczniów (o ile to możliwe) lub do osobistych przeżyć i obserwacyj nauczyciela.

4. Plan treści dotychczasowej pracy; dany plan piszemy na tablicy, zaś młodzież wpisuje go do zeszytów geograficznych.

5. Wzorowy opis geograficzny przeprowadzony przez nauczyciela, a odtworzony przez uczniów, choćby przy pomocy heurezy.

6. Utrwalenie zasadniczych pojęć geograficznych, jakie przyniósł dotyczący temat.

7. Ćwiczenia poprzednio przez nauczyciela przygotowane.

8. Przedstawienie wyników lekcyj dokonane możliwie samodzielnie przez młodzież.

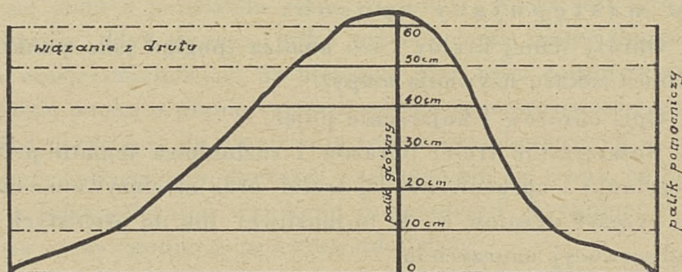
W klasie piątej program nauczania geografii jest skomplikowany i niejednolity, a rozpada się na trzy odrębne działy. Na początku roku szkolnego przypada około 10 lekcyj na dalszą naukę o mapie. Następnie około 5 miesięcy należało by przeznaczyć na geografię Polski, a resztę czasu na geografię Europy.

Zajmiemy się tu dydaktyką mapy jako najtrudniejszą, a zatem najaktualniejszą na tym miejscu. Nauka mapy w klasie piątej obejmuje rysunek terenu, przedstawiony przy pomocy poziomic, co stanowi jeden z najcięższych problemów dydaktycznych. Chodzi mi o to, jak należy go wykonać.

Jedną lub dwie lekcje przeznaczymy na powtórzenie i pogłębienie wiadomości o mapie, zdobytych przez młodzież w klasie czwartej, po czym dopiero przystąpimy do dydaktyki nauki o rzeź-

bie terenu i sposobie jej przedstawienia na karcie geograficznej. Musimy dać dzieciom najpierw zasadnicze pojęcie poziomic i dlatego dydaktycznym punktem wyjścia będzie nie mapa fizyczna, ale model pagórka zbudowany z gliny na piaskownicy.

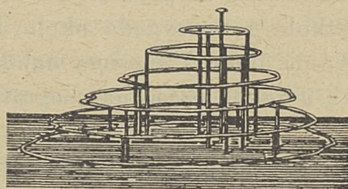
Umocowujemy więc silny pal na środku piaskownicy i dokoła tego pala b u d u j e m y m o d e l p a g ó r k a, który należy tak uformować, ażeby posiadał jedno zbocze strome, a drugie łagodne.



Budowa modelu pagórka

Następnie na tablicy kreślimy pionowy profil tego pagórka, przy czym zachowujemy te same wymiary wysokościowe. U czterech stron pagórka wbijamy paliki, na których znaczymy wyraźnie widoczne odcinki wysokościowe po 10 cm. Jednocześnie na rysunku kreślimy dwie linie pionowe, równoległe z osią środkową i na nich zaznaczamy odcinki wysokościowe po 10 cm. Polecamy młodzieży, by dokładnie zaobserwowała model, rysunek i odcinki.

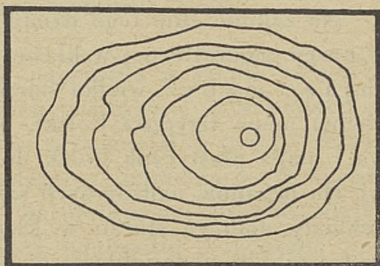
Przystępujemy do w y o b r a ż e n i a p i e r w s z e j p o z i o m i c y. Jak wiadomo, program wyodrębnia poziomice od warstwic. Poziomice — to linie jednakowego wzniesienia nad pewien poziom, czy jednakowej wysokości, podczas gdy warstwice — to warstwy ziemi między poziomicami zawarte. Dajemy wyobrażenie pierwszej poziomicy: Wzdłuż pierwszego odcinka, na wysokości 10 cm, opasujemy nasz model dość grubym drutem, wiążąc go na palikach, po czym pierwszą warstwę ziemi posypujemy kolorowym piaskiem ciemnozielonym lub naklejamy wstęgą papierową takiegoż koloru (zobacz: skalę barw Peuckera). Pouczamy młodzież, iż ta linia drutu znajduje się na poziomie jednolitym, wszędzie jednakowo wznie-



Model poziomicowy

siona ponad poziom piaskownicy i dlatego nazywa się poziomicą; a ponieważ wznosi się na poziomie 10 cm, przeto nazwiemy ją poziomicą 10. (Oczywiście, zamiast bezpośredniego pouczenia, lepsze wyniki da umiejętne zastosowanie heurezy). Jednocześnie kreślimy na rysunku poziomicę 10, która w tym wypadku przedstawi się jako linia pozioma. — W taki sposób zwolna i metodycznie nastąpi opasanie całego pagórka oraz oznaczenie wszystkich poziomic i zawartych pomiędzy nimi warstwic. Podczas tej pracy zwracamy młodzieży uwagę, że odstępy pomiędzy poziomicami wynoszą u nas po 10 cm, to znaczy, że „na całym modelu i na całym rysunku zastosowaliśmy dziesięciocentymetrowy stopień poziomicowy“. Obecnie należy dać młodzieży chwilę czasu na spokojną obserwację modelu pagórka, na porównywanie go z rysunkiem na tablicy oraz na odczytywanie poszczególnych poziomic i warstwic kolorowych.

Następnie zdejmujemy kręgi druciane, poczynając od dołu i układamy je na stole, tworząc z nich „rysunek poziomicowy“. Taki sam rysunek kreślimy na tablicy, a poszczególne warstwy nakładamy odpowiednimi wstęgami kolorowych papierów — według skali dra Peuckera. — Nasz rysunek poziomicowy ma już służyć do nauczenia młodzieży bezpośredniego odczytywania rzeźby na mapie i dlatego należy mu poświęcić więcej czasu. Więc najpierw pozwaląmy dzieciom na spokojną obserwację rysunku i porównywanie go z modelem, na którym zachowały się ślady poziomic i pozostały kolory warstwic. Następnie przeprowadzamy analizę rysunku i szczegółowe omówienie poziomic i warstwic, po czym dzieci w swoich zeszytach rysują dowolne kształty gór, kreślą na nich poziomice i tworzą samodzielnie odpowiadające im rysunki poziomicowe. — Na zakończenie tej partii kreśli nauczyciel obraz góry w znacznym pomniejszeniu, na której wprowadzi poziomice jednometrowe (przy zastosowaniu odpowiedniej podziałki).



Wzór rysunku z modelu poziomicowego

Dotychczasowa praca zajęła nam dwie lub trzy lekcje. Obecnie przechodzimy do mapy plastycznej, do czego wystarczyłaby mapka

plastyczna swojego województwa, lepiej swojej jednostki fizycznej. Jest to problem o tyle skomplikowany, że nie każda szkoła posiada mapę plastyczną. Ale mapa plastyczna, choćby tylko swojej jednostki fizycznej, musi się znaleźć w każdej szkole. Materiał dla niej winno dostarczyć kierownictwo szkoły, a samą pracę może wykonać młodzież starszych roczników pod naukowym dozorem nauczyciela. — Na gruntowne przepracowanie mapy plastycznej przeznaczymy pełną lekcję geografii, po czym dopiero przystąpimy do mapy fizycznej. (Szczegółowe wskazówki opracowywania nauki o mapie znajdzie czytelnik w *Zarysie metodyki geografii*).

Na mapie plastycznej opracowujemy już także granice i obszar Polski oraz przegląd gór, wyżyn i nizin, przegląd dorzeczy rzek głównych i obydwa zlewiska morskie. Następnie, na mapie fizycznej, przeprowadza się studium poziomic, co zajmie dwie lekcje, po czym można by — jeszcze bez pomocy podręcznika — przepracować granice i ogólny obraz rzeźby powierzchni kraju. — Po tym przygotowaniu można już przystąpić do nauki geografii Polski.

Na zakończenie tego działu musimy z naciskiem podkreślić, iż do pracy geograficznej w klasie piątej są potrzebne następujące mapy: wielka ścienna mapa polityczna Polski, wielka ścienna mapa fizyczna Polski, mapa fizyczna własnego województwa i mapa plastyczna Polski lub choćby własnej jednostki fizycznej. Do organów nadzorczych szkolnych odnosimy się z apelem, by zechciały dołożyć starań w kierunku zaopatrzenia przynajmniej każdej szkoły siedmioklasowej w mapę plastyczną Polski wykonaną w takiej samej podziałce, w jakiej szkoła posiada ścienną mapę fizyczną. Ponadto w tej klasie jest potrzebna mapa fizyczna i mapa polityczna Europy.

W klasie szóstej program nauczania jest już tylko wykończeniem i konsekwencją całego rozplanowania i całej koncepcji organizacyjnej nauki geografii w szkole siedmioklasowej.

Zamknięciem nauczania geografii w szkole powszechnej jest geografia gospodarcza Polski w klasie siódmej.

III.

Nowy program geografii został podany jako projekt, wobec czego możemy mieć nadzieję, iż zostanie przebudowany i udoskonalony oraz że zostaną usunięte zeń niedomagania takie, które uważamy za organiczne.

Takich niedomagań zawiera program trzy:

1. brak systematycznej nauki propedeutyki geografii ogólnej,

2. umiejscowienie nauki geografii w klasie czwartej wyłącznie w miesiącach zimowych,

3. nauka o mapie w klasie czwartej wymaga przestawienia na początek roku szkolnego.

Skoro już mowa o potrzebie zmiany, to wypadało by na tym miejscu podać pozytywny wniosek, przyjmując z góry dotychczasową liczbę godzin geografii w każdej klasie jako całkowicie wystarczającą. Jako najkorzystniejsze wyobrażamy sobie następujące rozplanowanie pracy:

Kl. 3: geografia najbliższego środowiska szkoły.

Kl. 4: plan i mapa fizyczna, elementarna geografia Polski.

Kl. 5: nauka o mapie, wiadomości z geografii ogólnej (6 miesięcy nauki), Australia, Afryka i Ameryka.

Kl. 6: Azja (2 miesiące), Europa.

Kl. 7: fizyczna i gospodarcza geografia Polski.

Budowa nowych programów nauczania w szkole powszechnej idzie po linii realizowania pewnych postulatów wysuniętych przez nowoczesną pedagogikę. Wyczuwamy, iż chodzi tu przede wszystkim o następujące zagadnienia: potrzebę uwzględnienia psychiki dziecka i jej faz rozwojowych, potrzebę harmonijnego rozkładu materiału nauczania na wszystkich stopniach nauczania i związane z tym utrzymanie zasady korelacji pewnych grup przedmiotowych oraz potrzebę oparcia szkolnych metod nauczania na naukowych metodach badawczych — oczywiście w miarę możności.

Jeśli chodzi o uwzględnianie danych postulatów przy szkoleniu geograficznym, to musimy stwierdzić, że zarówno postulat pierwszy jak i drugi znajduje się jeszcze w fazie dociekań i eksperymentów. Dopiero długotrwałe badania i doświadczenia oraz praktyka szkolna wykażą, co w tej dziedzinie da się utrzymać, a co trzeba będzie zmienić. Natomiast postulat ostatni ma już za sobą piękną tradycję i bogaty zbiór doświadczeń licznych profesorów i nauczycieli geografii. Możemy tylko wyrazić życzenie, by ten skarbiec wiedzy i doświadczeń znalazł w szkole i w organizacji nauczania geografii należyte zastosowanie.

Leszno (woj. poznańskie) *Michał Mścisz*

SZKOŁA A SPRAWA KOLONII ZAMORSKICH

Aspiracje kolonialne Polski wchodzą w okres realizacji. Sprawa zdobycia własnych kolonii interesuje dziś nie tylko kierowników naszej polityki zagranicznej, lecz musi stać się jednym z najpopularniejszych haseł w Polsce. Szkoła nie może ograniczać się do odzwierciedlania tendencyj nurtujących w społeczeństwie; obowiązkiem jej — być pionierem poczynań zmierzających do utrwalenia potęgi Państwa i dobrobytu obywateli. Młode pokolenie musi wyróść należycie zorientowane w sprawach kolonialnych. Niedociągnięcia, czy zaniedbania, czy przeoczeczenia w tej dziedzinie są niedopuszczalne. Problem naszych potrzeb kolonialnych został już dość wyczerpująco przedyskutowany i jasno sformułowany, może więc stać się przedmiotem nauki szkolnej. Zdaje mi się, że nie budzą już poważnych wątpliwości i mają dostateczne uzasadnienie następujące tezy:

1. Polska musi posiąść własne kolonie. Przyrost ludności nie pozwoli nam na trwałe opanowanie bezrobocia, reforma rolna nie na długo zapobiegnie rozdrobnieniu gospodarstw rolnych; musimy więc zdobyć tereny na osadzenie na nich nadmiaru naszej ludności.

2. Jesteśmy zmuszeni nabywać surowce, których nie posiadamy i posiadać nie możemy, jak kauczuk, bawełna, metale; nie możemy ich dostać drogą wymiany, musimy je więc wyprodukować we własnych koloniach. Nie ambicja, nie chęć zysków ani przygód, lecz twarde prawo walki o byt pcha nas za morza.

3. Poza Afryką nie ma miejsca na kolonizację dla Polski. Azja, Ameryka i Australia zaludnią się same, toteż nie pragną przybyszów z Europy. Afryka jest jedynym i dobrym terenem dla naszej kolonizacji. Jest rzeczą stwierdzoną, że w Środkowej Afryce znajdują się słabo zaludnione, olbrzymie obszary urodzajnej gleby, które ze względu na warunki klimatyczne i zdrowotne nadają się doskonale na masową kolonizację białej rasy. (Zob. Łyp: *Wysoki płaskowyż Angoli*, wyd. Naukowego Instytutu Emigracyjnego w Warszawie).

Te prawdy musi znać, wierzyć w nie i je realizować każdy nauczyciel a za nim każde dziecko i każdy obywatel Państwa Polskiego. Jeżeli szkoła ma utrzymać kontakt z życiem i uiścić się ze swych zobowiązań wobec przyszłości, to nasze postulaty kolo-

nialne powinny znaleźć swój wyraz w programach nauki wszystkich szkół. Pod tym względem nowy program nauki w szkołach powszechnych jest już przestarzały. Owszem, poznajmy Egipt, Saharę, Alger i Południową Afrykę. Dowiemy się, że tam żyją ludzie biali, ale nas interesują płaskowzgórza Środkowej Afryki. To trzeba bez ogródek zapisać wyraźnie w programie: kraje przyszłej kolonizacji polskiej.

Jeżeli podręczniki szkolne mają być uzupełnieniem programu, to wpływ ich na wyrobienie pozytywnego nastawienia społeczeństwa do zagadnień kolonialnych jest raczej ujemny. Uczeń VI kl. czyta w *Podręczniku do nauki przyrody* Gayówny w opisie dżungli (str. 66) że — rażony nieprawdopodobnym gorącem — podróżnik czuł się, jakby był w samym kociołku z wrzącą wodą, widział węże czyhające na niego, dusił się w chmurze motyli przez siedem minut, pocił się, mimo uczucia zimna, ze strachu przed malarią, cztery razy zadrżał na widok olbrzymich cieniów, znosił bolesne kłucia złośliwych owadów, bał się nietoperza, nie mógł zasnąć, bo mu się zdawało, że wszystko dookoła kąsa, gryzie, kłuje, a on czuł się bezsilny, nie wiedział dokąd uciec, gdzie się skryć, wyskoczył z łóżka, bo zmęczenie i spanie nie mają ze sobą nic wspólnego w tym kraju, gdzie „jeden wąż wystarczy, tak samo jak jeden skorpion lub pająk jadowity" — oczywiście, aby uśmiercić człowieka. A przecież w tym strasznym kraju mieszka około 80 ludzi na jednym km^2, całkiem jak w Polsce, nie drżą oni przed cieniem, pracują, śpią i po siedem godzin, w nocy czują się bezpiecznie, skoro, jak przyznaje sam autor, w mieszkaniach mają zamiast drzwi tylko otwory zasłonięte prętami bambusowymi. Taki przejaskrawiony opis nie zachęci młodzieży do związania losów swojego życia z krajami tropikalnymi.

Strach budzą również „straszliwe" puszcze brazylijskie w *Geografii dla kl. VI* Radlińskiego i Wuttkego. „Tam czatuje na człowieka pełno jadowitych wężów, po ukąszeniu których następuje niezwłocznie śmierć" (str. 199). „Okrutne, wilgotne gorąco panuje bez przerwy cały rok", „tysiące nieznanych, straszliwych chorób, czyhające wśród moczarów mrówki i termity pożerają wszystko, co na drodze, chmary moskitów i komarów wszczepiających jad do krwi, olbrzymie węże, zabójcze pająki, śmiercionośne drzewa — wszystko to sprawia, że puszcza nad Amazonką

jest przeklętym krajem dla białego, który chce w niej osiąść na stałe". Ciekawy jestem, jak ci geografowie wytłumaczą fakt, iż w Brazylii przyrost naturalny ludności jest procentowo dwa razy wyższy niż w Polsce.

F. Łyp w książce pt. *Brazylia* pisze na str. 68—70: „Zdaniem lekarzy brazylijskich nie istnieje ani jedna choroba właściwa tylko Brazylii, taka, której by nie można napotkać w innych częściach świata". Misja lekarska Rockefellera stwierdziła, że głównymi chorobami, które gnębią ludność brazylijską, są syfilis i ankilostomose, jedna znana również u nas, druga dokładnie zbadana i łatwo uleczalna. Jak u nas tak i w Brazylii zapadają na choroby zakaźne ci, którzy lekceważą sobie zasady higieny albo ich nie znają, albo z nędzy higienicznie żyć nie mogą. Z tych względów nie rasa biała, ale właśnie rasy kolorowe cierpią więcej od chorób zakaźnych, bo stoją na niższym stopniu kultury. Inne nieścisłości znajdzie uczeń na str. 201 cytowanego podręcznika. Oto koloniści polscy w Brazylii (piszą autorowie), czasem dzięki ogromnej wytrzymałości i nadzwyczaj małym potrzebom, potrafią przebiedować najcięższe lata. Tymczasem faktem jest, że nie czasem, ale z reguły koloniści dorabiają się a tylko wyjątkowo, a więc czasem, cierpią biedę, na jaką byliby skazani, gdyby byli pozostali w kraju, bo są to w większości byli parobcy dworscy, robotnicy albo małorolni, którzy w kraju bardzo mało albo zgoła nic nie posiadali.

W czarnych kolorach i nieściśle malują dzieje naszych Balcerów w Brazylii Pohoska i Wysznacka w podręczniku do historii dla kl. VI pt. *Z naszej przeszłości.* Sprostować w podręczniku trzeba, że ta Brazylia, do której przybyli nasi wychodźcy, nie leży nisko, bo jest wyżyną, — że Ślązacy emigrowali do Brazylii od r. 1871 do 1887, kiedy niewolnictwo jeszcze nie było zniesione, że tylko około 5 000 naszych ludzi szukało pracy na plantacjach kawy, natomiast blisko 100 000 nie mieszkało w domkach opuszczonych przez murzynów, bo osiadło w stanach południowych, gdzie plantacyj kawy ani innych nie było i nie ma, że Amazonka nie płynie po wyżynie, gdzie osiedli Polacy, że ścianę lasu znaleźli koloniści nie dopiero nad Iguassu, bo lasy widać doskonale z portu Rio de Janeiro i potem ciągną się lasy, lasy, i lasy a tylko czasem odsłonią się dość piękne stepy. Los pierwszych kolonistów był

smutny nie z powodu łóżek okrętowych, słońca podzwrotnikowego, długich butów czy malinowego koloru ziemi, bo to jest również dzisiaj, a mimo to byt kolonistów nie przedstawia się tragicznie.

Było źle, bo koloniści nie znali zgoła odmiennych od naszych warunków życia, praca była ciężka i jest jeszcze teraz, brak było komunikacji i stąd panowała drożyzna artykułów przemysłowych; trudność zbytu własnych wytworów, wadliwa administracja, nieznajomość zasad higieny itd. dopełniały reszty zła. Tak piszą o naszej emigracji na antypody spośród znanych mi autorów podręczników szkolnych tylko Jarosz i Kargol w *Opowiadaniach z dziejów ojczystych* cz. II, Kołodziejczyk i inni w *Przyrodzie* i Malicki i inni w *Geografii dla kl. VI*. Nie straszą i nie zachwalają. Emigranci wyjechali ubodzy, dziś są zamożni, dzięki ciężkiej pracy. Kraje podzwrotnikowe nie były i nie będą ziemią obiecaną, gdzie bez trudu można się szybko zbogacić, ale kraje te dają warunki dorobienia się. Na jeden jeszcze niedoceniany fakt wskazują Jarosz i Kargol. Oto „polskie" kolonie w Ameryce wynaradawiają się i prędzej czy później przestają być polskimi.

W numerze 5 z r. 1935 (str. 209) *Przyjaciel Szkoły* wydrukował lekcję kol. Menzla o emigrantach polskich w Brazylii, w której szereg nieścisłości domaga się również sprostowania. Mianowicie: w przeciwieństwie do tego, co pisze kol. Menzel, większość przybyszów doskonale znosi odmienny klimat brazylijski. Lasów w Brazylii nikt nie karczuje, bo nie można i nie potrzeba ich karczować. Mniej wartościowe drzewa ścina się, suszy i spala, cenniejsze i grubsze pnie stoją osmolone. Pomiędzy niespalonymi drzewami sadzi się kukurydzę nie „po szeregu lat znojnej pracy", lecz zaraz w pierwszym roku pobytu w puszczy i zbiera się za parę miesięcy 150-krotny plon na chleb dla osadnika i paszę dla nierogacizny, koni, krów i drobiu. Nie można twierdzić, że „im kto później przybył, tym gorszy obszar dostał", bo najurodzajniejsze gleby mają być w zachodniej części Parany i z braku kolei są dotąd nie zajęte. Z dzieła K. Głuchowskiego pt. *Wśród pionierów polskich na antypodach* (wyd. Naukowego Instytutu Emigracyjnego), dowiedziałby się autor, że pierwszą polską szkołę w Brazylii założył Durski w r. 1876, pierwszą polską gazetę Szulc w r. 1892; polskich kościołów było tam przed wojną światową wiele, wobec czego nie należy utrzymywać, iż „mając opiekę rządu emigranci

przystąpili do zakładania polskich szkół, budowania kościołów i wydawania własnych gazet".

Wiele informacji z pierwszej ręki, nie przesadzonych, o Polakach w Brazylii znaleźć można w obszernej, na poważnych źródłach opartej pracy Ł y p a pt. *Brazylia* (wyd. Naukowego Instytutu Emigracyjnego w Warszawie), w *Paranie* C h r o s t o w s k i e g o i w *Morzu*, wyd. Ligi Morskiej i Kolonialnej. Polacy - osadnicy w Ameryce Połudn. nie żałują, że wyjechali za ocean, chociaż ciągnie ich sentyment do starej ojczyzny. Nie mamy powodu płakać nad nimi, raczej korzystajmy z ich doświadczenia i pomyślmy, jak przez stworzenie nowej ojczyzny w Afryce moglibyśmy poprawić naprawdę smutną dolę tych setek tysięcy, których dziesiątkuje głód i gruźlica u nas w kraju.

Emigracja zamorska była u nas dawniej zjawiskiem szkodliwym, bo była niezorganizowana i rozprószona, ale dziś musi być naszym ratunkiem. To musi zrozumieć nauczyciel polski a po nim dziecko polskie, b o d z i e c i b ę d ą r e a l i z o w a ć n a s z p r o g r a m k o l o n i a l n y w Ś r o d k o w e j A f r y c e. Tam, a nie gdzie indziej, będą kolonie polskie.

Nie ma kolonii polskich w Andach ani w Brazylii, jak twierdzi *Program szkoły powszechnej*. N i e w p r o w a d z a j m y w b ł ą d d z i e c i, nam nie o takie kolonie chodzi! Środkowa Afryka to dżungla z tysiącem okropności, to moskity, słonie, góry, przepaści, strach i tajemniczość, — ale o taką Afrykę Italia zaryzykowała uciążliwą i kosztowną wojnę. Czyżby nie znała istotnej wartości przedmiotu sporu?

Ś r o d k o w a A f r y k a jako teren polskiej kolonizacji w przyszłości — oto temat, który już dziś p o w i n i e n w e j ś ć d o p r o g r a m u n a u k i w s z k o l e p o w s z e c h n e j.

Gniewkowo (woj. poznańskie) *Franciszek Hanas*

Inicjatywa i rozmach Polski na morzach są dotąd niezmiernie nikłe, niewspółmiernie małe w stosunku do nieodpartych konieczności rozwojowych.

Zadaniem naszym jest zabezpieczyć Państwo od najazdu obcego i tworzyć kolonie, abyśmy na tym małym globie czuli się w cudzych krajach równie dobrze jak u siebie w kraju.

Gen. Gustaw Orlicz-Dreszer

TU BYŁ POLAK!...

Mapka należąca do niniejszego artykułu, a umieszczona na następnej stronie jest poniekąd reprodukcją mapy o rozmiarach 100×65 cm sporządzonej przez autora na „Wystawę nauk humanistycznych“, która się odbyła w Inowrocławiu w maju br. Na owej mapce były lądy wycięte z białej tektury i nalepione na niebieskim tle a szlaki podróżników oznaczone w różnych kolorach; ze względów technicznych ograniczyliśmy się do jedno-kolorowego druku. *Red.*

Tytuł zaczerpnięty z jednego rozdziału czytanki dla kl. VI szkół powszechnych *Okno na świat.*)*

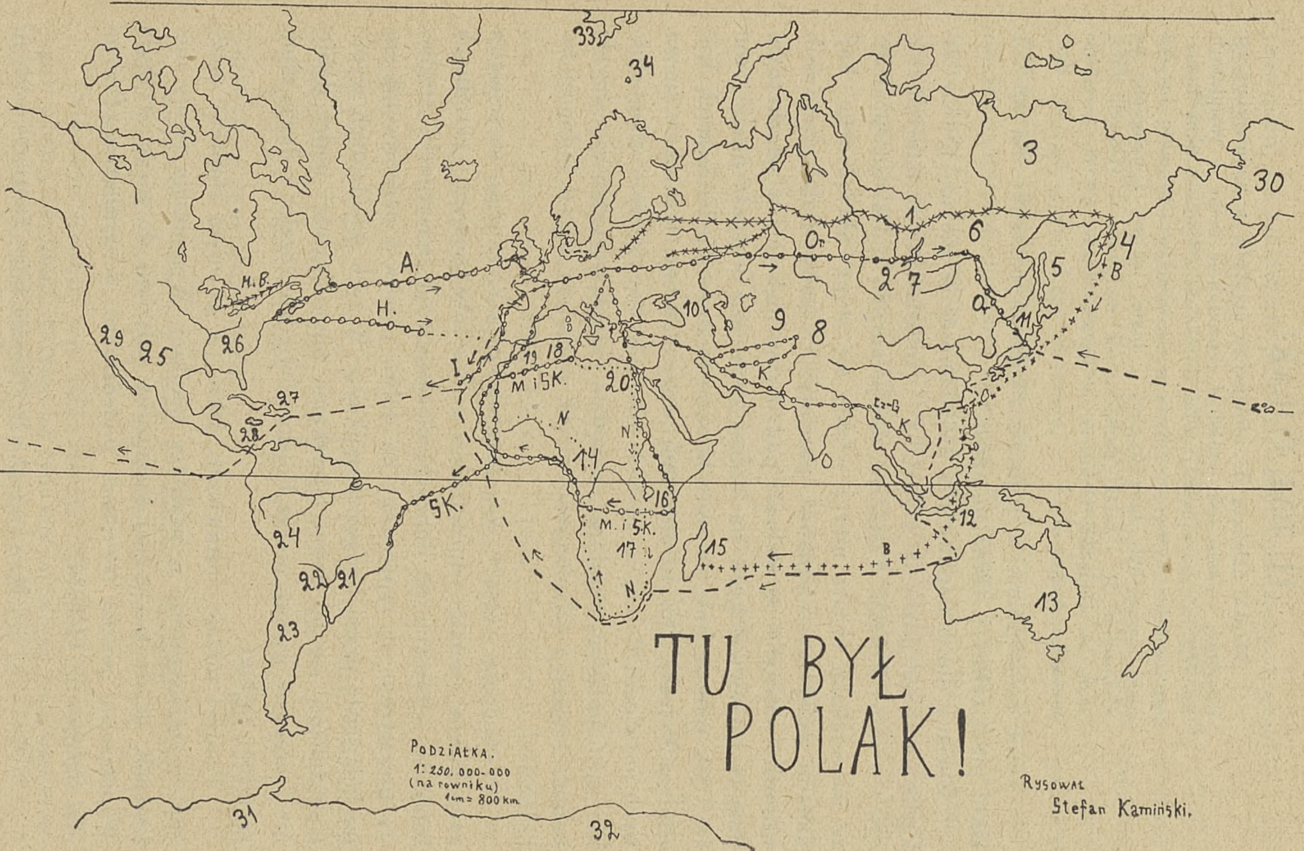
Słuszną dumą napawa nas świadomość, że nie ma prawie zakątka na ziemi, gdzie nie stanęłaby — niegdyś lub za naszych czasów — stopa Polaka. Tragiczne dzieje narodu polskiego sprawiły, że na szlakach świata nieraz wlokły się stopy obciążonego kajdanami polskiego wygnańca - patrioty; to znów Polak - bojownik wolności walczył o tę wolność pod obcym niebem i w szlachetnym porywie przelewał krew na cudzej ziemi „Za wolność naszą i waszą“ jak powszechnie czczony bohater Stanów Zjednoczonych Kazimierz Pułaski. Ileż to mozolnej pracy badaczy, techników, uczonych poświęcili Polacy na obcych terenach, częstokroć w obcej służbie, w niepolskim mundurze, wszędzie jednak pozostawiając trwałą pamięć energii i szlachetności swych poczynań wśród ludności tubylczej.

W obecnych czasach współzawodnictwa i rekordu, zwycięstwa zawodników sportowych, dalekie i trudne loty śmiałych i zaradnych lotników (przy tym na dobrych, niezawodnych maszynach), wyczyny turystyczne są zapisywane na dobro państw i narodów tak samo jak ścisła praca badawczo-naukowa. W tych dziedzinach wypowiedzieliśmy się od czasu odzyskania niepodległości nader dobitnie i zapewne jeszcze nieraz Polska zdobędzie rozgłos i sławę, obok rzetelnej zasługi.

Poniżej podaję zestawienie, jakie (w pewnym stopniu) może znaleźć zastosowanie w praktyce szkolnej. Wymieniam tytuły niektórych dzieł; po więcej szczegółów odsyłam do mego artykułu *Współczesna polska literatura podróżniczo - geograficzna* (*Przyjaciel Szkoły*, nr 11/1934).

---

*) Balicki J. i Maykowski St. *Okno na świat. Szósty rok nauki języka polskiego w szkołach powsz.* Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich, Lwów.


TU BYŁ
POLAK!
Podziałka.
1: 250.000-000
(na rowniku)
1cm = 800 km
Rysował
Stefan Kamiński.

OBJAŚNIENIA ZNAKÓW I SKRÓTÓW NA MAPCE „TU BYŁ POLAK!“

XXXXXX Szlaki wygnańców polskich na Sybir przed wybudowaniem kolei syberyjskiej. Południowe odgałęzienie — przez Wołgę — i dalej, na Kamczatkę — to szlak wygnania Maurycego Beniowskiego, konfederata barskiego.

B. + + + + Droga morska M. Beniowskiego z Kamczatki na Madagaskar.

— — — — — — Podróż statku szkolnego „Dar Pomorza“ (wrzesień 1934 — wrzesień 1935 r.).

H. i B. >>>>>>> Lot balonowy lotników wojskowych Hynka i Burzyńskiego w zawodach o puchar Gordon-Bennetta w 1933 r. (Chicago — okolice Quebecu).

-O-O-O-O-O-O-O Znakomite przeloty lotników polskich:

Or. Przelot kapitana Bolesława Orlińskiego Warszawa—Tokio, 1926.

. Lot majora Ludwika Idzikowskiego, zakończony jego śmiercią na wyspie Gracioza, 3 sierpnia 1928. (Lot odbyty wspólnie z majorem Kubalą).

H Lot Stanisława Hausnera (czerwiec 1933 r.) ze Stanów Zjednoczonych; aparat wraz z lotnikiem wyłowiony na oceanie i dowieziony do Lizbony.

M. i Sk. Lot okrężny nad Afryką Markiewicza i Skarżyńskiego (koniec roku 1931).

Sk Przelot majora Stanisława Skarżyńskiego przez Atlantyk (maj 1933 r.).

A. Przelot braci Adamowiczów (1934).

K. Loty majora Karpińskiego nad zachodnią Azją (1933).

Cz — G, K. Próby przelotu do Australii por. Czarkowskiego—Golejewskiego (1932) i majora Karpińskiego (1935), oba zakończone lądowaniem w Syjamie. Na tym szlaku zginął porucznik Szałas (w Bagdadzie).

N. . . . . Samotna podróż po Afryce Kazimierza Nowaka (od roku 1931), przeważnie rowerem.

OBJAŚNIENIA CYFR NA MAPIE

1. S y b e r i a. K i r e ń s k nad Kirengą, dopływem Leny. Miejsce zesłania Marszałka Józefa Piłsudskiego. Na poł.-zachód od Bajkału — T u n k a, późniejsze miejsce osiedlenia J. Piłsudskiego. Miejscowości te zwiedził (1934 i 1936) b. adiutant Marszałka, major K. B. Lepecki *(Sybir bez przekleństw)*.
2. J e z i o r o B a j k a ł. Badał je Benedykt Dybowski, zwłaszcza jego osobliwą faunę.
3. G ó r y C z e r s k i e g o. Nazwane na cześć ich badacza, polskiego geologa.
4. K a m c z a t k a. Tu byli zesłani: konfederat barski Maurycy Beniowski i oficer kościuszkowski Kopeć. Badał i opisał Kamczatkę B. Dybowski.
5. S a c h a l i n. Miejsce zesłania i prac naukowych Bronisława Piłsudskiego. Badał życie, obyczaje i język Ainów; opracował ich słownik i gramatykę.
6. W s c h o d n i a S y b e r i a. K r a j J a k u t ó w. Badali: Wacław Sieroszewski (dzieło: *12 lat w kraju Jakutów)* i Czekanowski.

7. K r a j B u r i a t ó w i M o n g o l i a. Badali i opisali: Kowalski, Przecław Smolik (jeniec z armii austriackiej, studia nad etnografią i religią *Wśród wyznawców Burchan-Buddy)*, A. F. Ossendowski *(Przez kraj ludzi, zwierząt i bogów)*.
8. P a m i r. Podróże naukowe gen. Bronisława Grąbczewskiego (wydane w 3 tomach w Polsce), dokonane za rządów rosyjskich. — W y p r a w a w ł o s k a pod przewodnictwem Polki Jadwigi Toeplitz-Mrozowskiej *(Moja wyprawa na Pamiry w roku 1929)*.
9. T u r k i e s t a n. Badania i pożyteczne prace Massalskiego (zakładał plantacje bawełny), L. Barszczewskiego (był pułkownikiem armii rosyjskiej). Północna część Turkiestanu, stepy kirgiskie (obecnie: Kazakstan) była miejscem zesłania do wojska, tzw. „batalionów orenburskich", wielu Polaków w epoce niewoli.
10. K a u k a z. Tu walczyli Polacy, wzięci do wojska rosyjskiego. Pracowali jako inżynierowie (zwłaszcza w przemyśle naftowym). Wyprawa polskich turystów i uczonych w r. 1935 zdobyła najwyższe szczyty górskie, prowadziła badania naukowe, przyrodnicze.
11. J a p o n i a. W XVII wieku nawracał tu na wiarę katolicką błogosławiony Wojciech Męciński. Wacław Sieroszewski prowadził tu działalność naukową (wśród Ainów na wyspie Jezo, 1903/4), Józef Piłsudski — polityczną (jechał do Japonii z Anglii przez Stany Zjednoczone, wracał przez Kanadę).
12. W y s p a J a w a. Prace naukowe M. Siedleckiego i M. Raciborskiego.
13. A u s t r a l i a. A. Strzelecki nazwał szczyt Alp Australijskich Górą Kościuszki; rysował pierwsze dokładne mapy tego lądu, przeprowadzał prace geologiczne, wykrywał kopalnie złota (w latach trzydziestych XIX w.).
14. K a m e r u n. Wyprawa polska (1882—83) S. Rogozińskiego, L. Janikowskiego i K. Tomczaka.
15. M a d a g a s k a r. Tu zginął Maurycy Beniowski (1786 r. w walce z Francuzami), obrany królem jednego ze szczepów (po ucieczce z Kamczatki). Opiekunem trędowatych był zmarły tam ojciec Jan Beyzym, misjonarz polski.
16. G ó r a K i l i m a n d ż a r o. Szczyt jej osiągnął profesor Jakubski.
17. R o d e z j a. Miejsce działalności polskich misjonarzy mających pod swym zarządem „prowincję misyjną".
18. T u n i s. Prace botanika S. Szafera *(U progu Sahary)*.
19. A l g e r. Polacy w Legii Cudzoziemskiej (również w Tunisie, Maroku i Syrii). Liczni polscy podróżnicy. (Wyprawa turystów-alpinistów w góry Atlas, 1934). (Bystroń: *Alger*, T. Nitmann, A. F. Ossendowski i inni).
20. E g i p t. Polacy w wyprawie wojennej Napoleona (gen. Zajączek i poległy w Kairze Sułkowski).
21. P a r a n a. Polski ośrodek kolonizacyjny. Liczni podróżnicy i badacze. W lasach Parany zmarł Tadeusz Chrostowski (1912), znakomity przyrodnik.
22. A r g e n t y n a, P a r a g w a j, B o l i w i a. Podróżnicy: Stefan Barszczewski, M. Fularski i B. Lepecki.
23. C h i l e. G ó r y A n d y. Geolog Ignacy Domejko. (Jego pomnik w Santiago). Kolej w niebotycznych górach budowali Malinowski i Folkierski. Przyrodnik Warszewicz (również pracował w sąsiednich krajach). Wyprawa naukowo-sportowa w 1933 r. w góry Andy; prowadził prof. Jodko-Narkiewicz. (Opisał Szczepański).

24. P e r u. Polski badacz-podróżnik Sztolcman. Arkady Fiedler *(Ryby śpiewają w Ukajali*, 1935).
25. M e k s y k. Praca geologa Dunikowskiego *(Meksyk*, 1912).
26. F l o r y d a. Savannah — miejsce bohaterskiej śmierci Kazimierza Pułaskiego.
27. H a i t i i S a n - D o m i n g o. Walki polskich legionistów z murzynami w epoce Napoleona I.
28. J a m a j k a. Opisana (wraz z Małymi Antyllami) przez Witolda Szyszło.
29. L o s A n g e l e s. Zwycięstwa polskich sportowców podczas Olimpiady 1932 r.
30. A l a s k a. Polski podróżnik Stefan Jarosz osiągnął (samotnie!) główne szczyty gór tego kraju. Podróżował również w kanadyjskich Górach Skalistych i Nadbrzeżnych. W ostatnich latach wygłaszał wiele odczytów z przezroczami (także i dla szkół).
31. A n t a r k t y d a. Udział Polaków Arctowskiego i Dobrowolskiego w wyprawie „Belgiki", 1898—99.
32. A n t a r k t y d a (w s c h o d n i a). Arctowski — po raz drugi, w wyprawie Amundsena w 1908 r.
33. S z p i c b e r g. Powrót polskiej wyprawy badawczo-naukowej we wrześniu 1936 r.
34. W y s p a N i e d ź w i e d z i a. Polska wyprawa naukowa prowadziła przez szereg miesięcy różnorodne badania, przyrodnicze i meteorologiczne, 1932—34. (Dzieło prof. Centkiewicza: *Wyspa mgieł i wichrów*, obecnie — jesień 1936 — drukuje szereg wspomnień w *Polsce Zbrojnej)*.

Inowrocław. *Stefan Kamiński.*

NAUKA O MAPIE W PRAKTYCE SZKOLNEJ

Podstawę do zrozumienia mapy zdobywa uczeń w klasie IV, gdzie poznaje plan. W tym celu uczy się on tam o śladzie, rysuje z początku plany małych przedmiotów o rzeczywistych wymiarach, poznaje znaczenie i zastosowanie podziałki, po czym może — po licznych oczywiście ćwiczeniach w obliczaniu — wykonać plany większych przedmiotów, klasy, mieszkania, boiska itd. o pomniejszonych wymiarach. Dochodzi do tego jeszcze umiejętność oznaczania kierunków na planie. Nie zadowalamy się jednak jedynie wykonywaniem planów przez uczniów, ale doprowadzamy ich również do interpretacji już gotowych. Dalszym ćwiczeniem w tej klasie jest więc czytanie planu szkoły, miasta lub najbliższej dzielnicy, dalej powiatu i województwa. Czytanie to urozmaicamy mierzeniem i obliczaniem drogi ucznia do szkoły, odległością niektórych miejscowości w powiecie itd. za pomocą podziałki liniowej i liczbowej. W dalszej nauce geografii posługujemy się mapkami Polski, dodanymi zwykle w końcu podręcznika, na których oznaczone są

najprostsze symbole miast, kolei, granic itd., a także korzystamy z mapek konturowych i politycznej mapy Polski.

Na drugim szczeblu nauki zaznajamiamy ucznia z dalszą symboliką mapy. W klasie V poznaje on przede wszystkim ważniejsze formy terenu, przedstawione przy pomocy poziomic, a w klasie VI dochodzi do tego jeszcze ostatni element mapy fizycznej, tj. siatka geograficzna. Wiadomo jednak, że umiejętność czytania mapy zdobywa uczeń dopiero drogą licznych i odpowiednich ćwiczeń, które przeprowadzamy powoli i systematycznie. Tym właśnie ćwiczeniom pragnę poświęcić tutaj nieco więcej miejsca. Zaznaczyć przy tym muszę, że odnoszą się one do klasy V, a przeprowadzone zostały w jednej z tutejszych szkół powszechnych z uwzględnieniem warunków lokalnych na temat: Przedstawienie ważniejszych form terenu na mapach przy pomocy poziomic.

W pogadance wstępnej przekonali się uczniowie, że poznane dotąd plany i mapy przedstawiają krajobrazy jako płaszczyznę, co jest niezgodne z rzeczywistością. Na spacerach po mieście i wycieczkach za miasto zauważyli przecież, że jedna dzielnica miasta (Poznania) jest wyżej położona od drugiej, że chcąc się kąpać w Warcie, trzeba zejść np. z ul. Górnej Wildy w dół, że mamy tu górę Przemysława, na którą prowadzą pochyłe ulice Zamkowa i Franciszkańska, że ponadto istnieją u nas ulice o takich nazwach, jak Stroma, Spadzista, Podgórna. Za miastem zaś znają uczniowie okolicę Cytadeli, Winiar, Malty, Główny itd., jako teren nierówny; a wreszcie uczyli się oni w klasie czwartej przecież o górach. Z tych to faktów wysnuli więc różne słuszne wnioski, m. in. i te, że powierzchnia ziemi nie jest płaszczyzną czy równiną, że raczej jest nierówna, urozmaicona, rzeźbiona i że tę rzeźbę trzeba w jakiś sposób przedstawić na mapie.

Nauczyciel utwierdził ich w tym przekonaniu i tak wyłonił się cel pracy dla następnych lekcyj; ustalono główne zagadnienie: Przedstawienie ważniejszych form terenu na mapach. Rozwiązanie jego wymagało szeregu najrozmaitszych ćwiczeń w terenie, na piaskownicy, tablicy szkolnej, w zeszycie geograficznym, na kartach podręcznika i wreszcie na fizycznej mapie Polski.

1. Ćwiczenia w terenie. Dla braku pagórka w najbliższej okolicy trzeba było zadowolić się wycieczką nad Wartę,

niedaleko Nowego Mostu. Zeszliśmy więc w dolinę Warty, stanęliśmy na jej zachodnim brzegu. Zwróciliśmy uwagę na to, że po jednej stronie rzeki widać zabudowania, po drugiej zaś brak tychże i szukaliśmy przyczyny tego zjawiska. Zbliżyliśmy się następnie do „ściany“ (określenie ucznia). Zmierzyliśmy jej wysokość za pomocą łaty i niwelatora blisko schodów, prowadzących w dół i w dwu innych jeszcze miejscach. Uczniowie pracowali w grupach i stwierdzili, że „ściana“ jest mniej więcej 7,50 m wysoka. Przekonali się oni przy tym, że przyczyną pewnych niedokładności w pomiarach jest brak wspólnej wyraźnie zarysowanej podstawy, od której wszyscy mierzący zaczęliby swe pomiary. Stwierdzenie tego faktu było przydatne w przyszłości przy rozważaniach nad wysokością bezwzględną i względną. Spośród środkowej grupy mierzących, pracujących najbliżej schodów, ustawiono kilku uczniów na ich stopniach w odstępach 1,50 m, po czym uprzytomniliśmy sobie, że uczeń, znajdujący się na najwyższym stopniu, stoi o 7,50 m wyżej od nas, a 1,50 m wyżej od swego poprzednika itd. I te ćwiczenia przygotowały również temat o wysokości względnej i bezwzględnej. Po powrocie do szkoły narysowaliśmy tę „ścianę“ doliny w podziałce 1 : 100 w zeszytach, oznaczając na rysunku w równych odstępach pięciu stojących uczniów. Powstał w ten sposób rysunek podobny do tego, jaki podają Radliński i Wuttke w swej *Geografii* na str. 9, ryc. 8.

Dla dalszej obserwacji form terenu urządziliśmy po kilku dniach wycieczkę za miasto, na Maltę. Tu zwróciliśmy uwagę na różne wzniesienia, ich zbocza, wysokość, wierzchołki, na źródełko wypływające z tych wzniesień, na dolinę Cybiny (dopływu Warty), na przeciwległe, również wyżej położone Osiedle Warszawskie, a ponadto przeprowadziliśmy jeszcze ćwiczenia orientacyjne.

2. Ćwiczenia w piaskownicy. Dalsze ćwiczenia odbyły się już w szkole, w pracowni geograficznej. Tam, w piaskownicy, ulepiono z gliny na ruchomych deskach modele pagórków. Wybrano z nich dwa i postawiono wysoko na stole. Porównywano je z sobą i stwierdzono, że jeden ma zbocza o równej pochyłości i ścięty wierzchołek, że zbocza drugiego natomiast są po jednej stronie strome, po drugiej łagodne i że jest on wyższy od pierwszego. Na obydwu — wpierw na stożkowym — modelach wytyczono linie „ścieżki“ w odstępach po 5 cm w podobny sposób, ja-

ki jest przedstawiony w podręczniku, rys. 11; posługiwaliśmy się jednak w pracy długim linjałem, opartym na jednym, następnie na dwu, trzech itd. piórnikach o równych wymiarach. Na stożkowym modelu ustawiono dalej na poszczególnych „ścieżkach" zapałki, przedstawiające dzieci, podobnie jak to wskazuje rycina 7 w podręczniku, którą następnie też oglądaliśmy. Chodziło bowiem teraz o wydedukowanie faktu, że dzieci znajdujące się na poszczególnych „ścieżkach" czy stopniach pagórka stoją na jednakowym lub też niższym albo wyższym poziomie. I dalej szło o poznanie i zapamiętanie tego, że linia łącząca punkty na jednym poziomie nazywa się poziomicą. Następnie policzono poziomice na rycinach i modelach, uzasadniono ich liczbę, odległość na poszczególnych stokach, obliczono z ilości poziomic wysokość ulepionych pagórków itd. Wreszcie usunięto zapałki i obłożono stożkowy model na miejscu wytyczonych poziomic drutem. I tak ozdobiony model wstawiono znowuż do piaskownicy, by nań popatrzeć z góry. Gdy po obserwacji uczniom polecono narysować obraz drucianych poziomic, powstał na tablicy rysunek prawidłowy o koncentrycznym układzie kół. Na nim wskazywano poszczególne poziomice, porównywano ich długości. Dla pogłębienia zaobserwowanego w piaskownicy zjawiska uprzytomniono sobie jeszcze, że na pagórek przedstawiony na rycinie 7 trzeba patrzeć z samolotu lub lotu ptaka, by ujrzeć taki układ poziomic, jaki narysowaliśmy na tablicy. Przeprowadzono jeszcze podobne obserwacje na drugim ulepionym modelu, obracając i oglądając go z wszystkich stron. Zwrócono przede wszystkim znowu uwagę na to, że poziomice na jednym boku do siebie się zbliżają, na drugim się oddalają od siebie i dlaczego tak jest. Dla utrwalenia poznanego zjawiska oglądaliśmy jeszcze trzeci model pagórka drewnianego, dającego się składać i na namalowane na osobnej tablicy do niego przynależne poziomice. Rozebrano model i ułożono poszczególne warstwy o grubości 5 cm na odpowiednich poziomicach, stwierdzając przy tym identyczność poziomic na tablicy z tymi na modelu oznaczonymi. Przy tej sposobności zwrócono jeszcze uwagę na fakt, że każda poziomica — z wyjątkiem zerowej i najwyższej — znajduje się na granicy dwu warstw. Stwierdzenie tego faktu przydało się nam później przy ćwiczeniach w oznaczaniu warstwic na mapie.

3. Ćwiczenia z podręcznika. Następne ćwiczenia odbywały się już przeważnie na kartach podręcznika. Obejmowały one w dalszym ciągu interpretację rycin, celem utrwalenia poprzednio nabytych wiadomości. I tak stwierdzili uczniowie na rycinie 10, że widzą pagórek o równo pochyłych stokach z nakreślonymi na nim poziomicami, że obok narysowane poziomice są widziane z góry, że na trzecim rysunku przedstawione są dwa pagórki, niższy o równo pochyłych zboczach, wyższy o jednym stoku stromym, drugim łagodnym, że dlatego też u niższego jest mniej narysowanych poziomic niż u wyższego, że te u niego raz się zbliżają, innym razem znów się oddalają, że wreszcie w trzecim rzędzie widać wzgórze o dwu wierzchołkach o równej wysokości, ale odmiennej pochyłości, wspólnych poziomicach itd. Następnie przystąpiono jeszcze na chwilę do naszych glinianych modelów, które za przykładem środkowych i dolnych rysunków (ryc. 10) to zbliżono do siebie, to znów złączono z sobą, by otrzymać wzgórze. W końcu polecono uczniom przerysować ryc. 10 do swych zeszytów a obok rysunków dodać objaśnienia.

Podobnej analizie poddaliśmy i rycinę 12 tegoż podręcznika. Podkreśliliśmy przy tym nowe zjawiska, zwłaszcza nieforemność i obszar poszczególnych warstw, spływający strumyk, wysokość jego źródła przyjmując fikcyjną wysokość poziomic. Nawiązaliśmy przy tej sposobności do analogicznego zjawiska na Malcie, gdzie również zauważyliśmy strumyczek, wypływający z ziemi w podobnych okolicznościach. Wreszcie polecono ulepić w domu według danych w podręczniku model pagórka oraz wykonać ćwiczenie, oznaczone liczbą 5 na str. 12.

W dalszych ćwiczeniach uwzględniono ryc. 14—18 zatrzymując się przy tym dłużej na dwu ostatnich. I tu podkreślano różne długości i oddalenia niektórych poziomic oraz stwierdzono fakt doniosły dla dalszych ćwiczeń, mianowicie, że zerowa poziomica styka się z poziomem morza. Polecono dalej uczniom przerysować ryc. 18 do zeszytów i jako nowe ćwiczenie zakolorować morze i poszczególne warstwy tak, żeby do poziomicy 20 oznaczone były kolorem zielonym, od poziomicy 20 do 40 kolorem żółtym, a reszta kolorem czerwonym podobnie, jak to widać na tablicy szkolnej, na której widniał zakolorowany rzut poziomy pagórka. Na nim utrwalono jeszcze fakt, że poziomice znajdują się na granicy dwu

warstw i że warstwy oznacza się kolorami zielonym, żółtym i czerwonym.

Przy następnej rycinie (19) wykonano zadanie, jakie tam jest podane, wskazano więc tu — a w miarę możności i na poprzednich rycinach — na grzbiet górski, wyżyny, doliny, przełęcze itd. a dodatkowo zastanowiono się jeszcze nad obszarem (określenie ucznia) poszczególnych wierzchołków oraz ich wysokością, którą nauczyciel dla lepszego zrozumienia przedstawił w przekroju przyjmując poziomice o 10 cm. I tu uprzytomniono sobie przy tym rysunku fakt, że na podstawie poziomic można odtworzyć krajobraz lub też przedstawić za ich pomocą na mapie różne rzeźby powierzchni ziemi.

4. Ć w i c z e n i a n a m a p i e. Dla uzasadnienia tej prawdy i dalszego ugruntowania wszystkich poprzednich ćwiczeń otworzyli uczniowie książki, by oglądać mapę Polski przedstawioną na drugiej stronie okładki. Z początku chłopcy daremnie szukali czarno i ostro zarysowanych poziomic, jakie widzieli na wymienionych rycinach. Trzeba było im przypomnieć, że poziomice znajdują się na granicy dwu barw, ciemniejszej i jaśniejszej. Powoli rozjaśniły się umysły, „odkryto" ciemniej oznaczone wzniesienia, Karpaty, białe obszary prawie bez wzniesień itd., oraz liczby i wraz z nimi poziomice i warstwy o różnych kolorach a raczej odcieniach koloru czarnego. Doszliśmy dalej do wniosku, że lepiej było by przedstawić poszczególne poziomice zamiast odcieniami jednego koloru, różnymi barwami, z daleka już rzucającymi się w oczy. Po tej uwadze zawieszono fizyczną mapę Polski. Patrzeliśmy na nią przez chwilę, poczym stwierdzono, że każdy kolor oznacza inną wysokość, że poszczególne wysokości i barwy odczytać można na skali barw, porównano ją z barwami na zakolorowanych rysunkach, dodano i zapamiętano, że do 300 m mamy obszary nizinne, od 300 do 500 wyżynne, wskazano też Niż i Wyż Polski, zwrócono dalej uwagę na przekrój Polski od Tatr do Bałtyku według rycin podręcznika na str. 21 lub pod mapką na okładce. Dalsze ćwiczenia w związku z poziomicami na mapie obejmowały umieszczanie na niej poznanych w kl. IV krain w obszarach wzniesionych od 0—150, 150—300 m itd., tj. na Niżu lub Wyżu Polski. Tu jednak trzeba było przerwać ćwiczenia i główny temat uzupełnić poznaniem wysokości bezwzględnej i względnej. Temat ten, poprzednio już różnymi ćwicze-

niami przygotowany, nie sprawiał uczniom trudności, tym bardziej, że uzupełniono jeszcze teraz owe ćwiczenia innymi np. ćwiczeniami w ocenianiu i mierzeniu wysokości różnych przedmiotów w klasie w stosunku do wspólnej podstawy, tj. podłogi, przez obliczanie wysokości drzewka przez różnych uczniów, przy czym okazały się pewne różnice w pomiarach spowodowane brakiem poziomu zasadniczego, co uczniowie sami uznali przypomniawszy sobie podobne zdarzenie w związku z pomiarami dokonanymi nad Wartą. Po tych ćwiczeniach nawiązaliśmy raz jeszcze do ryc. 14—16 oraz 19 podręcznika. W pierwszych przypomnieliśmy sobie tylko, że poziomica zerowa styka się z poziomem morza. I z ryc. 19 dowiedzieli się uczniowie, że wzniesienia oblicza się licząc od poziomu morza, że ono jest miarodajne w obliczaniu wysokości, że wysokość od poziomu morza liczona nazywa się wysokością bezwzględną. Nastąpiło teraz różne odczytywanie wysokości bezwzględnych z ryc. 19. Potem dopiero zapoznali się chłopcy z wysokością względną na praktycznych przykładach z pomocą domków, na modelu pagórka w różnych miejscach ustawianych itd. Pogłębiono wiadomości o obydwu wysokościach jeszcze odpowiednim schematycznym przedstawieniem ich na tablicy i przerysowaniem schematu w zeszytach uczniów oraz dalszymi ćwiczeniami przeprowadzonymi w atlasie i na ściennej mapie Polski Romera. Obejmowały one obliczanie wysokości bezwzględnej i względnej większych miast Polski, przede wszystkim Poznania, wyszukiwanie miast najniżej i najwyżej położonych, obserwację kierunku spadku wzniesień całych obszarów, spadek gwałtowny, łagodny, bardzo łagodny po gęstości poziomic, porównywanie wyżyn, wzgórz i obszarów górskich z dwu stron, obserwację biegu rzek: Warty, Wisły, Prypeci, Dniestru itd. Wreszcie — ale już po przerobieniu tematu „Przegląd gór, wyżyn i nizin Polski“ — korzystał nauczyciel dla dalszego i ostatecznego utrwalenia materiału o przedstawieniu form terenu z metody zatopień lądów, jak to podaje podręcznik na ryc. 24—27.

Po tych ćwiczeniach odnoszących się do przedstawienia najważniejszych form terenu zapoznano jeszcze młodzież z innymi znakami konwencjonalnymi służącymi do odtworzenia krajobrazu, np. bagiennego, puszczy, łąk itd. na podstawie mapek szczegółowych podręcznika i *Małego atlasu* Romera.

Poznań *Marian Jagodziński*

JAK NALEŻAŁO BY OPRACOWAĆ DOBRY PODRĘCZNIK GEOGRAFII

Dotychczas istniejące podręczniki geografii w szkole powszechnej nie są moim zdaniem oparte na właściwych przesłankach, są zbyt jednostronne, na skutek czego nie spełniają należycie swego zadania w nauczaniu geografii. Ograniczając się do podania suchego materiału w formie naukowej nie pociągają ucznia, który zagląda do nich pod wpływem przymusu.

O ile nauczyciel sam nie zna opisywanych ziem, geografia staje się przedmiotem nudnym, nie zdoła porwać młodzieży ani zaznajomić jej należycie z przepisanym w programie materiałem. A przecież geografia, jako nauka o ziemi, musi być sama w sobie czymś niezmiernie ciekawym. Opowieści podróżnicze, szczególnie dla chłopców, stanowią niezwykłą atrakcję.

Od kilku lat prowadzę geografię w klasie piątej. W ubiegłym roku odbyłem kilkudziesięciodniową podróż krajoznawczą po Polsce. Przejechałem rowerem przeszło 4000 km i zwiedziłem najciekawsze zakątki kraju. Wycieczkę odbyłem samotnie i przeżyłem ją bardzo silnie. Obecnie zupełnie inaczej przedstawiam dzieciom różne okolice Polski niż przed tym. Suchy materiał mogą dzieci przyswoić sobie z podręcznika, z map, lecz odczucie bezpośrednie może dać tylko opowiadanie tego, co sam przeżyłem i oglądałem. Trudno, aby każdy nauczyciel znał na podstawie własnych wędrówek cały materiał geografii. I dlatego musi mu pod tym względem pomóc należycie opracowany podręcznik.

Uważam, iż podręcznik winien się składać z dwóch zasadniczych elementów. Gdy np. przerabiamy Tatry, winien podręcznik systematycznie, planowo i przejrzyście podać materiał naukowy w łatwej i plastycznej formie, z drugiej strony winien nam dać opisy bezpośrednie, połączone z pewną akcją, a uwypuklające najbardziej istotne szczegóły. Opisy te musiałyby być barwne i piękne pod względem literackim. Pominę kwestię opracowywania rozdziałów naukowych, gdyż mało mogłyby one różnić się od formy dotychczasowej. Natomiast rozpatrzę nieco szerzej rozdziały drugiego rodzaju.

Najlepiej było by moim zdaniem gdyby opracowywał je dla danego podręcznika jeden autor o wyrobionej spostrzegawczości, wrażliwej psychice i uzdolnieniach dziennikarskich. Nim przystą-

piłby do pracy, musiałby ułożyć sobie marszrutę według programu szkolnego i przynajmniej rok cały poświęcić na wędrówki po Polsce. Do każdego punktu programu musiałby dać jeden barwny i bezpośredni obrazek ze swej podróży. O ile miałby to być podręcznik dla klasy V (o którą mi najbardziej chodzi) to przerabiając na przykład Tatry, musiałby dać mniej więcej takie obrazki:

Moja podróż w Tatry. — Spotkanie z chorym kolegą w sanatorium. — Na szczycie Giewontu. — Nocleg u Górali. Obrazki te z pewnością pociągnęłyby młodzież, o ileby były umiejętnie opracowane. Stanowiłyby one bardzo miłą i pożyteczną lekturę, która umożliwiłaby oparcie pracy na samodzielnych siłach ucznia. Po rzeczowym opracowaniu tematu, jako jego uzupełnienie i pogłębienie, można wykorzystać właśnie te opowiadania.

Miałyby one jeden bardzo dodatni moment, gdyż przez swą bezpośredniość budziłyby stronę u c z u c i o w ą dziecka: wyrabiałyby w nim umiłowanie wszystkich zakątków naszego kraju. Samo się przez się rozumie, że podręcznik powinien zawierać liczne ilustracje.

Uważam, iż podręcznik taki musiało by opracowywać trzech autorów: geograf (najlepiej nauczyciel), turysta-literat i fotograf. Razem mogliby stworzyć bardzo wartościowy podręcznik — lepiej przystosowany do pracy szkolnej niż obecnie istniejące.

Wilejka Powiatowa (woj. wileńskie) *Witold Rodziewicz*

JAK WYZYSKAĆ ŚRODOWISKO W MATERIALE NAUCZANIA SZKÓŁ PIERWSZEGO STOPNIA

Jak wiadomo *Statut publicznych szkół powszechnych* jak i *Program nauki w szkołach I stopnia* przewidują wykorzystanie środowiska jako podstawy materiału nauczania. Dlatego też program ten jest elastyczny, aby nauczyciel mógł go nagiąć do środowiska, w którym pracuje. W art. 12 *Statutu* czytamy:

„Zagadnienia kulturalno-gospodarcze środowiska, w którym szkoła się znajduje, winny być uwzględnione w materiale naukowym wszystkich trzech szczebli".

Program nauki zaś mówi:

„Wzajemne poznawanie się i wytworzenie między nauczycielem a wychowankiem więzi duchowej —, nabiera jeszcze szczególnej wagi ze względu na ogólną jednolitość środowiska oraz małą rozmaitość i zmienność jego urządzeń, form życia, podniet i rozrywek — znaczenie szkoły dla dziecka, rodziców i całego otoczenia jest w tych warunkach bardzo wielkie i wydatne"...

.....„Przy przygotowaniu ucznia praktycznie do życia wielką rolę odgrywa, zwłaszcza w szkole powszechnej, oparcie się na środowisku".

I w dalszym ciągu co parę wierszy powtarza się wyraz „środowisko", co parę wierszy zmusza program nauczyciela do postawienia środowiska na pierwszym planie. W materiale nauczania klas trzeciej i czwartej tzw. cykliczność zastosowana jest tylko ze względu na środowisko. Jeżeli szkoła o 1 czy 2 nauczycielach nie może z wielu przyczyn wykonywać programu szkoły III stopnia, to przynajmniej zastosowuje w zależności od środowiska najważniejsze elementy tego programu, rozbijając je na 2- czy 3-letni kurs nauczania w trzeciej lub czwartej klasie.

Zagadnienie elastyczności materiału nauczania omawia program następująco:

„Elastyczność w zakresie doboru materiału obejmuje np. uwzględnienie warunków miejscowych, czerpanie materiału ze środowiska bliższego i dalszego, uwzględnienie właściwości rejonu"....

A więc środowisko zawiera dużo tematów, z których czerpie nauczyciel, na których się oprzeć powinien, aby rzeczywiście przygotować dziecko praktycznie do życia.

Jak więc wyzyskać należy środowisko w materiale nauczania poszczególnych oddziałów szkoły pierwszego stopnia?

W oddziale pierwszym do rozmów nauczyciela z dziećmi weźmie nauczyciel tematy, związane z przejawami życia na drodze z domu do szkoły, w domu, w polu, w ogrodzie, a więc świat bliskich przeżyć dziecka. Dziecko musi się nauczyć patrzeć na najbliższe otoczenie, aby móc później zaobserwować więcej. Momenty zastosowania środowiska widzimy jeszcze w zajęciach praktycznych, gdzie program poleca wykorzystać do pracy najróżnorodniejsze materiały miejscowe, oraz w śpiewie, gdzie nauczyciel musi się oprzeć na zasobie pieśni znanych dzieciom z domu. W uwagach ogólnych mówi program:

„Przy układaniu ramowego planu pracy na czas całego roku szkolnego należy zdawać sobie dokładnie sprawę z swoistych cech życia w danym środowisku. Poznanie warunków, w jakich żyją dzieci, jest konieczne do ustalenia biegu kształcenia i wychowania w szkole".

Nauczyciel musi zorientować się w warunkach pozaszkolnego życia dzieci, zetknąć się z rodzicami, aby odpowiednio pokierować dzieckiem.

W oddziale drugim dzieci obserwują obraz swojej wsi na tle pór roku, dnia i nocy oraz zmian pogody. A więc zwolna i tylko okolicznościowo wychodzą ze swego świata i zaczynają odczuwać życie swego środowiska. Tematy rozmów, dotyczące miejscowości, w której znajduje się szkoła, dostarczają nowego materiału poznawczego. Tak i w przedmiotach artystycznych trzeba opierać się na materiale z najbliższego środowiska. Dzieci rysują to, co widzą w swoim otoczeniu, i wykonywują prace z materiału, który mają

pod ręką. Również i w drugim oddziale powinien nauczyciel zapoznać się z zasobem pieśni śpiewanych przez dzieci w domu.

W oddziale trzecim oprócz szerszego poznania środowiska dziecka w dobie obecnej musi dziecko zapoznać się z przeszłością swego środowiska: z pamiątkami z dawnych czasów w swojej okolicy, podaniami i legendami miejscowymi i okolicznymi. Ma przy tym porównać kulturę dawniejszą z dzisiejszą. Poznaje najbliższą okolicę, miasta i ich życie, pracę ludzi w różnych innych środowiskach. Budzić się będzie w dziecku zainteresowanie do tych środowisk, będzie porównywało i badało stosunki. W geografii z nauką o przyrodzie bardzo dużo jest momentów środowiskowych, których wyzyskanie na wycieczkach ogromnie pracę ułatwi. Dziecko musi się zorientować w najbliższej okolicy, w pracy człowieka, musi dostrzec wysiłek ludzki oraz rozbudzić świadomość wzajemnej zależności między pracami ludzi w różnych środowiskach.

W oddziale czwartym choć już nie ma nauki o środowisku i jest już nauka o Polsce, to jednak i tu podstawą pracy będzie środowisko. Specjalnie w geografii z nauką o przyrodzie wyjść należy od najbliższej znanej dzieciom okolicy.

Przesławice (woj. pomorskie) *Jan Białecki.*

JAK PRZEDSTAWIAJĄ SIĘ W PRAKTYCE „ZESZYTY RACHUNKOWE DO ZADAŃ PRAKTYCZNYCH" H. SUCHOŃSKIEGO

Nawiązując do artykułu kolegi H. Rajczykowskiego *), w którym prosi kolegów stosujących już takie zeszyty o podzielenie się spostrzeżeniami, pragnę Koleżeństwu przedstawić swoje trzyletnie doświadczenie na tym odcinku pracy.

Po wprowadzeniu do szkolnictwa nowego ustroju (i nowego programu) dział programu oznaczony jako zadania praktyczne przedstawiał dla mnie problem nie do rozwiązania; — odrazu dał mi się odczuć brak specjalnie przygotowanych do tego celu druków i blankietów. Dziś dzięki zeszytom sporządzonym przez H. Suchońskiego, a wydanym przez księgarnię „Wiedzę" w Sosnowcu nauka tego działu programu nie przedstawia dla mnie najmniejszych trudności. Chcąc nie być gołosłownym opiszę swoje spostrzeżenia w kolejności klas:

---

*) *O zeszyty rachunkowe do zadań praktycznych w nauce rachunków* (*Przyjaciel Szkoły*, Nr 16/1936).

Klasa czwarta: 1. Gdy przystępowałem w kl. IV do notowań wpływów i wydatków, nie mogłem dobrać do tego celu żadnych druków istniejących dla użytku dorosłych, gdyż żadne z nich się nie nadawały. Dziś używając zeszytów praktycznych notuję rzeczywiste wpływy i wydatki samorządu klasowego i robię co miesiąc zestawienia tychże. Ma to i tę dobrą stronę poza nauczeniem dzieci tych notowań, że składki samorządowe regularnie wpływają i uczniowie nie szafują „groszem publicznym“ jak dawniej, kiedy cała klasa nie prowadziła kontroli swej kasy.

2. Notowania wpływów i wydatków osobistych uczniów przeprowadzam fikcyjnie (w myśl uwagi podanej w zeszycie i zgodnie z uwagami do programu), aby nie wprowadzać rozdrażnień na tle nierówności stanu ekonomicznego rodziców.

3. Gdy chodzi o notowania wkładek i wypłat w książeczkach oszczędnościowych P. K. O. — to odnoszę się do autora *Zeszytów rachunkowych do zadań praktycznych* z całkowitym uznaniem, gdyż on nie tylko podał do rozporządzalności uczniów „pierwszą stronę“ książeczki, dowody wpłat i wypłat (perforowane jak w prawdziwych książeczkach), ale wyznaczył dzieciom role: jedne z nich są „składającymi“, inne „urzędnikami“. „Składający“ muszą wypełnione przez siebie dowody wpłat lub wypłat oddać „urzędnikom“, którzy sprawdzają prawidłowość ich wypełnienia, następnie wypisują w książeczkach oszczędnościowych swych kolegów to, co i prawdziwi urzędnicy poczty lub P. K. O. wypisują. Nawet stemple dzienne są już w zeszytach gotowe, brak im tylko dat, które wpisują „urzędnicy“. Po wypełnieniu taka książeczka rzeczywiście robi wrażenie prawdziwej książeczki oszczędnościowej. Wyznaczając dzieciom powyższe role chodziło autorowi zeszytów praktycznych zapewne o to, by młodzież nie tylko umiała wypełniać dowody wpłat i wypłat w książeczkach oszczędnościowych, lecz i o to, by dzieci z chwilą, gdy posiadać będą własne prawdziwe książeczki, umiały sprawdzić, czy urzędnik pocztowy nie pomylił się przy wypełnianiu ich książeczek. Uważam, że takie postawienie kwestii jest całkiem racjonalne, a dodam jeszcze, że młodzieży ten sposób nauczania bardzo przypada do gustu: bawiąc się w „urzędników i składających“ uczą się jednocześnie. Co więcej — zauważyłem, że spory odłam młodzieży po gruntownym zaznajomie-

niu się z książeczką wkładkową wyrobił sobie w urzędzie pocztowym prawdziwe książeczki i zaczął oszczędzać.

4. Do nauki o adresowaniu listów — opłat pocztowych autor *Zeszytów* przeznaczył cztery karty pocztowe (dwie krajowe i dwie zagraniczne) oraz cztery adresy listów (również dwa krajowe i dwa zagraniczne). Zamiast znaczków pocztowych znajdują się tam w odpowiednich miejscach prostokąty, w których uczeń wypisuje po zaadresowaniu listu wysokość opłaty pocztowej. Ja tę część programu przeprowadzam następująco: Stwarzam w klasie taką sytuację, że klasa ma napisać list rzeczywisty. Redaguje ten list c a ł a klasa w zeszytach do języka polskiego i na lekcji tego przedmiotu, adresuje c a ł a klasa w zeszytach praktycznych (na lekcji rachunków) i wypisuje w nich opłatę pocztową, a potem jedno z dzieci pisze już prawdziwy list, adresuje, nalepia rzeczywisty znaczek i wysyła. Odpowiedź na taki list jest odczytywana wobec całej klasy. Może mi ktoś zarzucić, że błędem jest, aby jeden tylko uczeń pisał rzeczywisty list, ale przecież nas jeszcze nie stać na taką rozrzutność, aby mając napisać jeden tylko list zużyć tyle blankietów listowych i znaczków pocztowych, ilu uczniów mamy w klasie.

5. Jeśli chodzi o rachunki za towar na klasę IV, to i tu są *Zeszyty* dla mnie pomocą naukową wprost niezbędną, bo skąd by uczeń wziął odpowiednio dla tego poziomu porubrykowany arkusz?

Klasa p i ą t a : 1. To samo dotyczy rachunków za towar w klasie V. Ćwiczenia tego rodzaju w powyższej klasie urozmaicam w ten sposób, że uczniowie, którzy w danym dniu sprzedają towary w sklepiku szkolnym, informują klasę, kto i co kupował, a klasa wypisuje rachunki rzeczywiste. W latach ubiegłych, gdy szkoła nie posiadała sklepiku, wypisywaliśmy rachunki fikcyjne: każdy z uczniów był wtedy „na niby" raz właścicielem sklepu spożywczego, raz księgarni itp.

2. Wstyd mi przyznać się, że nauczając w kl. V wypełniania książki kasowej polecałem uczniom rubrykowanie papieru. Takie rubryki po wypełnieniu wszystko raczej przypominały, tylko nie książkę kasową. W *Zeszytach* H. Suchońskiego znalazłem odpowiednie dla tego poziomu nieskomplikowane rubryki, co niezmiernie ułatwiło mi zadanie.

3. Spisy inwentarzowe sporządzam w zeszytach praktycznych rzeczywiste, a mianowicie: w końcu roku szkolnego zabieram całą klasę do sklepiku szkolnego i tam spisujemy wszystek towar zapisując cenę i obliczając jego wartość.

Klasa s z ó s t a : 1. W zeszycie na klasę szóstą są również rachunki za towar, lecz tu chodzi o stosowanie ułamków oraz rabatu i skonta, co w zupełności zgodne jest z programem. Prócz zwykłych rachunków zeszyt zawiera rachunki uproszczone (bez miejsca na wypisanie firmy, daty, numeru rachunku itp.) — tu chodzi o zadania tego rodzaju, jak odnajdywanie niewiadomej ilości towaru, niewiadomej ceny, kwoty na podstawie odpowiednich danych.

2. Prócz rachunków za towar w zeszycie klasy szóstej autor umieścił przekaz pocztowy, adres pomocniczy (przesyłka paczki), przekaz rozrachunkowy (wszystko w naturalnych barwach i obustronnie). A czy program przewiduje wypełnianie tych blankietów? Sam się nad tym kiedyś zastanawiałem i doszedłem do przekonania, że autor *Zeszytów* w ten sposób wypełnił część programu, która jest oznaczona jako „zadania praktyczne z innych dziedzin". I według mnie, całkiem słusznie, bo jeśli dziecko uczymy wystawiania rachunku za towar, prowadzenia książki kasowej, inwentarzowej itp., to powinno ono również umieć przekazywać pieniądze i przesyłać paczki. Ja dział ten przeprowadzam u siebie w klasie na wskroś praktycznie: zaznajamiam młodzież ze sposobem wypełniania powyższych blankietów w związku z potrzebami życia szkolnego, np. przy okazji uiszczenia prenumeraty za *Płomyk* lub przesyłania przez klasę paczki dla ubogich kolegów na kresach.

Klasa s i ó d m a : Jeśli chodzi o zeszyt praktyczny na tę klasę, to moim zdaniem są bardzo dobre, gdyż w żadnej z poprzednich klas zeszyt praktyczny nie oddaje uczniowi tak wielkiej korzyści j a k o p o m o c n a u k o w a jak właśnie w klasie VII. W zupełności zgadzam się z autorem artykułu, że koszt oryginalnych blankietów mógłby przekroczyć cenę wszystkich podręczników ucznia. Uczeń za cenę 25 groszy (cena *Zeszytu*) nie dostałby nigdzie: papieru milimetrowego do wykresów i diagramów, dwóch blankietów wekslowych, książeczki wkładkowej P. K. O. (wpłaty, wypłaty, zamiana książeczki zapisanej na nową, blankiet wypowiedzenia), blankietu nadawczego P. K. O., skarbowego blankietu nadawczego P. K. O., czeków (przekazowo-przelewowego i kasowego).

Tych ostatnich, tj. czeków, nigdzie nie dostaniemy w pojedyńczych kartkach. Wszystkie blankiety w zeszycie klasy VII są sporządzone w naturalnych barwach, przez co w zupełności są podobne do rzeczywistych blankietów. Ćwiczenia na podanym uczniowi materiale w zeszycie praktycznym przeprowadzam następująco:

1. Diagramy i wykresy nie wymagają specjalnego omówienia — wystarczy podać, że dla ich sporządzania posiada uczeń pięć stron papieru milimetrowego.

2. Wypełnianie weksli przeprowadzam fikcyjnie, chociaż wcale nietrudno (zwłaszcza gdy w szkole istnieje sklepik szkolny) o wytworzenie takiej sytuacji, że uczniowie biorąc towar na kredyt dają gwarancję wekslową, szczególnie wtedy, gdy wierzyciel niejednokrotnie dawał sklepikowi towar bez natychmiastowej zapłaty.

3. Wypełniania blankietów nadawczych P. K. O. uczę przy okazji rzeczywistej potrzeby wpłacenia pewnej sumy na czyjeś konto, np. za prenumeratę czasopisma *P. S.*

4. Skarbowy blankiet nadawczy wypełniają uczniowie na podstawie rzeczywistych nakazów płatniczych, które przynoszą z domu.

5. Jeśli chodzi o wypełnianie czeków przekazowo-przelewowego i kasowego, posługuję się fikcją (zgodnie z uwagami w zeszycie), gdyż uczniowie nasi nie posiadają własnych kont czekowych. Moi uczniowie posiadają je „na niby".

6. Książeczkę wkładkową P. K. O. uczniowie tej klasy wypełniają podobnie jak w klasie IV, otrzymując przy tym pewną dozę wiadomości teoretycznych, czego nie było w klasie IV, a prócz tego zaznajamiają się ze sposobem wypełniania „Żądania zamiany książeczki zapisanej na nową" i „Wypowiedzenia" (podjęcie całkowitego wkładu lub kwoty ponad 100 złotych).

W zakończeniu abstrahując od wszelkiej tendencyjności stwierdzić muszę, że uczniom moim *Zeszyty rachunkowe do zadań praktycznych* do tego stopnia „przypadły do gustu", że ciągle się dopytują, kiedy znów w tych zeszytach będą pisali, nie mówiąc już o tym, że zeszyty te u nich są w takim poszanowaniu jak żaden z innych zeszytów. Nic dziwnego — widocznie uczniowie intuicyjnie wyczuwają, że sposób nauczania związany z ich rzeczywistymi przeżyciami da im większe korzyści aniżeli metoda werbalna.

Katowice. *Tomasz Wudkowski.*

UWAGI DYSKUSYJNE

„W y p e ł n i a n i e r u b r y k w d z i e n n i k u l e k c y j n y m“ (Nr 13 i 15/1936)

Osobiście sądzę, że rubryka „Podział materiału nauczania na miesiące“ jest konieczna. Nie chodzi tu o samo przepisanie tematów z programu do dziennika, ale o nadanie im treści konkretnej, dostosowanej do środowiska i dziecka. Samo przepisanie tych tematów jest czynnością bardzo łatwą, aby mogły powstać jakieś trudności. A jeżeli one są, to widocznie wykonujemy coś więcej, niż przepisywanie.

Brak tej rubryki utrudniałby w wielkim stopniu korelację wszystkich przedmiotów w danej klasie. Dojść mogło by do tego, że każdy przedmiot byłby sam dla siebie całością, a nie wiązałby się organicznie z innymi. Wpisanie tematów do dziennika ma jeszcze tę zaletę, że pozwala nam r o z p l a n o w a ć i r ó w n o m i e r n i e r o z ł o ż y ć c a ł o ś ć m a t e r i a ł u r o c z n e g o n a m i e s i ą c e w z a l e ż n o ś c i o d i l o ś c i g o d z i n.

Rozkład materiału naukowego jest planem całorocznej pracy, jest naszym budżetem, który sami mamy zrealizować.

Ludwinów (woj. poznańskie) *Szczepan Cerekwicki*

„Z d j ę c i a p l a n u w p r o g r a m i e s z k o ł y p o w s z e c h n e j“. (Nr 16/1936)

Z praktyki wiemy, że działy geometryczne omawiające plan i skalę są trudne. Może nam się zdaje, że dzieci powinny ten materiał opanować. Niestety, wyniki pracy z tego zakresu są ujemne, a to z różnych przyczyn. Główne zaś są dwie: 1. brak odpowiednich pomocy naukowych i 2. dzieci nie znają i nie mogą znać wyższej geometrii. Dlatego właśnie wykonywanie zdjęć planów, zwłaszcza w VII klasie, jest nieraz parodią pracy. A powiedzmy sobie też szczerze i jeszcze jedno. Który przeciętny człowiek w życiu robi zdjęcia planów? Czy potrafiłby to zrobić należycie? Wiem, że nawet ludzie wykształceni nie podejmują się tej pracy wiedząc, że nie wywiążą się z niej dobrze. A cóż dopiero wymagać od dziecka 13-letniego? Nie, wprowadzenie tego materiału do programu szkolnego nie jest uzasadnione (biorąc sprawę praktycznie). Co innego bowiem jest czytanie planu, a znów co innego wykonywanie planu. Ten materiał jest trudny i bez znajomości wyższej geometrii nie może być w szkole z powodzeniem realizowany. Należało by poważnie zastanowić się, czy wymieniony materiał geometryczny ma być uwzględniony także w programie stałym.

Inowrocław *M. Bubniak*

NOWE KSIĄŻKI

Stanisław Zieliński: *Mały słownik polskich pionierów kolonialnych i morskich.* Podróżnicy, odkrywcy, zdobywcy, badacze, eksploratorzy, emigranci — pamiętnikarze, działacze i pisarze migracyjni. Warszawa 1932. Str. 680. Cena 6 zł (w ozdobnej płóciennej oprawie). [Wyczerpane].

Książka ta może oddać wprost nieocenione usługi uczącym geografii, języka polskiego, prowadzącym Koła Ligi Morskiej i Kolonialnej. Dużo zyskamy też dla własnego wykształcenia i rozszerzenia poglądu na dorobek Polaków w dziedzinie odkrywczej i poznawczej w świecie. Niektóre życiorysy, pomimo ich zwięzłości, czyta się jak niezwykłą powieść. Oprócz wiadomości o życiu i czynach polskich pionierów, popartych szeregami dat, mamy wyszczególnienie ich ogłoszonych drukiem lub pozostających w rękopisie prac, zarówno naukowych jak literackich i dziennikarskich oraz — drobniejszym drukiem — nader szczegółowe zestawienie bibliografii nie wyłączając drobnych artykułów prasowych z przed wielu lat.

Autor słownika zebrał te dane bardzo dokładnie i drobiazgowo; znajdujemy, np. wyszczególnienie 77 prac i wzmianek o Maurycym Beniowskim drukowanych w kilku językach w latach 1772—1931; podobnie — 42 pozycje przy nazwisku Ignacego Domeyki; przy nazwisku Stefana Rogozińskiego — 6 stronic tekstu informacyjnego (życiorys, przebieg podróży), przeszło 3-stronicowy spis prac tego badacza oraz około 6 stron bibliografii o wyprawie do Kamerunu.

Dużo materiału zebrał autor drogą ankiety w 1931 r. przeprowadzonej wśród współczesnych. Ogółem *Mały słownik pionierów* obejmuje przeszło tysiąc nazwisk, co dowodzi — cytuję tu słowo wstępne St. Zielińskiego, autora — że „w poznawaniu i zdobywaniu szerokiego świata nie byliśmy nigdy ostatni — o czym na ogół sami mało wiemy — lecz przeciwnie, kroczyliśmy w jednej linii z innymi narodami i byliśmy pionierami (o czym ogół jeszcze mniej wie) — i z tej racji, nie mówiąc już o innych, mamy prawo domagania się własnych kolonii dla Rzeczypospolitej". *St. Kamiński* (I.)

Józef Haliczer: *Słownik geograficzny. Pochodzenie i znaczenie nazw geograficznych.* Słowo wstępne napisał prof. dr Eugeniusz Romer. Wydanie drugie, poprawione i znacznie powiększone. Tarnopol 1935. Nakładem i drukiem „Drukarni Podolskiej" w Tarnopolu. Str. 283. Cena 5 zł.

Słownik zaopatrzony pochlebną recenzją powagi naukowej w dziedzinie geografii, prof. dr E. Romera, zainteresuje zarówno geografa, jak i historyka oraz językoznawcę, ale i „laik" przejrzy z ciekawością i korzyścią.

Objaśniono z górą 1000 nazw na obszarze Polski i przeszło 4000 nazw zagranicznych. Uwzględniono nazwy geograficzne wszystkich wieków od pierwszego ich występowania w najstarszych napisach; wykazano, jak nazwy oddawały właściwości terenowe kraju, jak są związane z przyrodą, językiem i kultem religijnym, jak w nazwach znajdujemy odbicie dziejów odkryć geograficznych i jak na przestrzeni wieków oraz wśród rozmaitych kultur, języków i klimatów znajdujemy nazwy równoległe, pokrewne znaczeniowo oraz pochodzeniem. Szereg mapek (np. na str. 204 i 270) wyjaśnia takie zjawiska, jak gromadne występowanie pewnych typów nazw na określonych obszarach. Dużo dat historycznych dopomoże do napisania monografii wielu miejscowości.

„Wierzę, że ta użyteczna i interesująca książka stanie się w szkole polskiej pospolitą" — pisał prof. dr Romer w przedmowie do pierwszego wydania w r. 1933. Obecne wydanie II zwiększyło szeregiem poprawek i uzupełnień pierwotną objętość I wydania niemal o połowę. *Stefan Kamiński* (Inowrocław)

Zbigniew Uniłowski: *Żyto w dżungli*. Z 32 ilustracjami. Warszawa 1936. Wydawnictwo J. Przeworskiego. Str. 271.

W opowiadaniu sprawozdawczym młodego literata-publicysty z jego wędrówki po koloniach polskich w Paranie w r. 1934 czytelnik znajdzie nie wiele szczegółów opisowych obrazujących przyrodę i właściwości życia tamtejszych ludzi. Autor dostrzega przede wszystkim pospolitość, nudę, płytkość życia wychodźtwa; dużo miejsca poświęca opisom poznanych sporów, intryg, małostkowej polityce i rywalizacji różnych „działaczy" wychodźtwa. Wysiłek twórczy, tężyzna, dodatni plon prac naszej emigracji niemal nie istnieją w sprawozdaniu zarozumiałego — jak sądzić można — i niesympatycznego młodzieńca.

Typy skądinąd dzielnych i zaradnych kolonistów w opisach cynicznego i znudzonego reportera są karykaturalnymi; stosunkowo najbardziej względnie potraktował typy polskich nauczycieli, natomiast duchowieństwo Parany (z wyjątkiem jednego proboszcza, znawcy i miłośnika muzyki, str. 57) zasadniczo pod jego piórem jest czynnikiem wstecznym i pasożytniczym. Oprócz złośliwości, okazywanej w stosunku do ludzi, u których autor zaznawał zwykle serdecznej gościny (z czego tłumaczy się poniekąd na końcu książki), niemile rażą niesmaczne wycieczki przeciw religii katolickiej (str. 50, 102 i inne). Uniłowski pisze: „Ja tylko stwierdzam rzeczywistość brazylijską, która jest parszywa i wściekle nudna jak dotąd" (str. 91). — „Wszystkie te figury wydawały mi się poprzetrącane psychicznie" (str. 87). — „Niewątpliwie jest to kraj dla ludzi łatwych, bez wymagań" (str. 91).

Niedbały styl książki potęguje ogólne przykre wrażenie, jakie pozostawia po przeczytaniu; ładnie dobrane ilustracje nieco łagodzą ogólny nastrój cynizmu i nudy. Po tytule i ilustracjach czytelnik spodziewał się innej treści.

Inowrocław *Stefan Kamiński*

La Société des Nations, ses fins, ses moyens, son oeuvre. Génève. Secrétariat de la Société des Nations. 1935. 236 str. Cena fr. szw. 2,—.

Książka omawia cele, środki i metody działania Ligi Narodów. Omówienie to opiera się na statucie Ligi, który jest podany w przypiskach, i na dotychczasowych praktykach i doświadczeniach. Na wstępie omówione zostały zjawiska, które poprzedziły powstanie tej instytucji międzynarodowej. Cele Ligi są bardzo rozległe: przede wszystkim zapobieganie wojnom i organizacja świata w kierunku współpracy międzynarodowej. Ale do zadań Ligi należy też międzynarodowa organizacja pracy, obrona mniejszości narodowych, współpraca intelektualna między państwami.

Połowa książki omawia dotychczasowy dorobek Ligi. W czasopiśmie pedagogicznym warto by podkreślić przede wszystkim dorobek w dziedzinie współpracy intelektualnej. Liga Narodów dąży wytrwale do tego, by jej cele przeniknęły do programów szkół. W tym celu przeprowadzono rewizję podręczników szkolnych. Liga zajęła się usprawnieniem organizacji bibliotek publicznych, udostępnieniem archiwów uczonym, współpracą między bibliotekami i muzeami, prowadzi też działalność wydawniczą. Na specjalną uwagę zasługują cztery tomy, w których wybitni uczeni różnych narodów wypowiadają swój pogląd na pewne zagadnienia ogólne. Między nimi znajdujemy dwugłos sławnego rodaka naszego z Wiednia Strzygowskiego i Focillona pt. *Génie du Nord-Latinité*, w którym rozpatrują zagadnienie, czy jest możliwa synteza kultur różnych i odległych.

Działalnością Ligi Narodów jest też objęta międzynarodowa wymiana studentów. Książka powyższa została wydana w tej intencji, aby najpilniejszymi jej czytelnikami byli właśnie studenci. *L. Bd.* (B.)

PRZEGLĄD CZASOPISM

UWAGA. *W sprawie prenumeraty i egzemplarzy okazowych niżej podanych czasopism zechcą Szanowni Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na* Przyjaciela Szkoły.

a) Pedagogiczne

CHOWANNA. (Katowice, ul. Krasińskiego 3).

Nr 7—8 (wrzesień—październik 1936). St. Błachowski: Alfred Binet (Żywot i dzieła). — J. Pieter: O stopniu zależności inteligencji od warunków socjalnych (C. d.) — M. Sekreta: O zasadach i podstawach doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY. (Cieszyn, ul. Strażacka 18).

Nr 8—9 (sierpień—wrzesień 1936). S. Stendig: Dwie drogi życia szkolnej młodzieży. — A. Fiutowski: Główne zagadnienia psychologii zwierząt.

Nr 10 (październik 1936). K. Sobolski: O dojrzewaniu i uświadamianiu płciowym młodzieży dorastającej ośrodków miejskich, wiejskich i robotniczo-przemysłowych wojew. śląskiego. — A. Hłasko-Pawlicowa: Nieco o szkolnictwie w Finlandii. — J. Menzel: Jakie trudności nastręcza realizacja programu historii w kl. VII szkoły powsz.? — K. Guńka: Wychowawcze i dydaktyczno-metodyczne walory wypisów: „Miasto i wieś".

MUZEUM. (Lwów, ul. Łyczakowska 5).

Nr 2 (wrzesień 1936). B. Nawroczyński: Pedagogika życia duchowego w latach 1900—1914. — K. Sośnicki: Nauka szkolna a światopogląd. — R. Ingarden: Rola logiki przy nauczaniu matematyki w szkole średniej.

OŚWIATA I WYCHOWANIE. (Warszawa, al. Szucha 25).

Nr 7 (wrzesień 1936). O pracy nauczyciela. (Przemówienie p. Ministra W. R. i O. P. prof. dr Wojciecha Świętosławskiego wygłoszone przez radio dn. 4 września 1936 r.). — Apel do pracy (Przemówienie p. podsekretarza stanu Ministerstwa W. R. i O. P. Jerzego Ferek-Błeszyńskiego, wygłoszone przez radio dn. 5 września 1936 r. do młodzieży szkół średnich). — W. Miśkiewicz: Program nauk w szkołach rolniczych. — J. Mirski i B. Brycki: Film jako pomoc naukowa w szkołach polskich. — W. Czerniewski: Wydziały teologii katolickiej i prawa kanonicznego na uniwersytetach w Polsce w roku akad. 1935/36.

PRACA SZKOLNA. (Warszawa, ul Smulikowskiego 1).

Nr 1 (wrzesień 1936). S. M.: Na progu nowego roku szkolnego. — St. Grochowski: Czy tak być powinno? — P. Ludwiński: O tzw. planach wychowawczych i o wychowaniu. — St. Aleksandrzak: Idziemy do klasy I. — J. Stachurzyna: Planowanie pracy dydaktycznej w zakresie przyrody żywej w kl. V i VI. — St. Nowaczyk: Uwagi o podziale materiału z historii w kl. V, VI i VII. — M. Bubniak: Plan pracy samokształceniowej nauczyciela.

Nr 2 (październik 1936). W. Hoszowska: Realizacja idei spółdzielczości w nauczaniu języka polskiego w szkole powsz. — W. Skłodowski: Harcerstwo w szkole powsz. — R. Narloch: Organizacja współdziałania młodzieży w opiece nad korytarzami i boiskiem szkolnym. — T. Woźniak: O organizowaniu obchodów i uroczystości szkolnych. — K. Królikowski: Jedna czy więcej organizacyj w szkole.

ŻYCIE DZIECKA. (Warszawa, ul. Litewska 16).

Nr 10 (październik 1936). St. Tołwiński: Warszawa Przyszłości z punktu widzenia potrzeb dziecka. — W. Wawrzyńska: Opieka nad dzieckiem w mieście przyszłości.

ŻYCIE SZKOLNE. (Włocławek, ul. Cyganka 21/23).

Nr 7—9 (lipiec—wrzesień 1936). Z. Batorowicz: O wychowanie pokolenia morza. — L. Wrębski: Solidaryzm ekonomiczny. — A. Wrotniak: Wycieczki społeczne. — Wycieczki w nauczaniu historii w szkole powsz. — Z. Batorowicz: Żywe i drukowane słowo w świetlicy na tle „Przewodnika Świetlicowego“. — S. Jagłowski: Nowa pisownia. — W. Nowicki: Nauka języka polskiego w szkole powsz. — A. Raszek: Program nauki w publicznych szkołach powsz. I stopnia. — A. Estkowski: Program ćwiczeń cielesnych w szkole powsz. I stopnia i jego realizacja. — S. Zbawnicki: Podział materiału nauczania na miesiące w kl. VII szkoły powsz.

b) Inne

PION. Tygodnik literacko-społeczny. (Warszawa, al. Ujazdowskie 20).

Nr 39 (26 września 1936). J. Szmurło: O szkolnictwie powszechnym. — Pedagogia. (Przegląd książek pedagogicznych).

Nr 40 (4 października 1936). J. E. Skiwski: Religia czystego doświadczenia. — K. Irzykowski: Pierwsze kroki nowej pisowni. — Cz. Rokicki: Niedocenione narzędzie kultury. (O teatrze ludowym).

Nr 41 (11 października 1936). K. Irzykowski: Rozważania metapolityczne (liberalizm, socjalizm, dyktaturyzm, planizm). — Historia. (Przegląd książek historycznych).

Nr 42 (18 października 1936). J. Krzyżanowski: Nowa odmiana starej metody literackiej. — H. Mortkowicz: Wojna w Jeruzalem.

Nr 43 (25 października 1936). W. Borowy: Żeromski po latach. — H. Mortkowicz: Egipskie ziarna. — J. Gołąbek: Kultura wsi i miast. (Spostrzeżenia podróżnika).

Nr 44 (1 listopada 1936). W. Borowy: Powieść o dorastaniu. (Żeromskiego „Syzyfowe prace“). — H. Mortkowicz: Syryjskie noże.

Poza tym stałe działy: Komentarze, Sztuka i antena, Polemika, Teatr, Nowe książki.

PORADNIK JĘZYKOWY. (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr 1 (wrzesień 1936). A. Zajączkowski: O zapożyczeniach wschodnich w języku polskim. — J. Birkenmajer: Echo dawnych walk ortograficznych. — J. Rossowski: Przymiotniki z przedrostkiem *bez*. — T. Pizły: Błędy językowe polskiej młodzieży litewskiej. — J. Birkenmajer: Jak odmieniać *Akropolis* i *Akropol*. — Kłopoty z enklitykami.

Nr 2 (październik 1936). St. Szober: Co nam przyniosła nowa reforma pisowni i jaką naukę społeczną wyciągnąć należy. — J. Z. Żebrowski: O wyrazach: *goły, golec, golić i Podhale*.

PROSTO Z MOSTU. Tygodnik literacko-artystyczny. (Warszawa, Książęca 6).

Nr 42 (27 września 1936). St. Piasecki: Metoda w szaleństwie. (O czytankach polskich). — J. Wasiutyński: Nie kultywujmy błędów historycznych. (O rzekomej polskości Kopernika).

Nr 43 (4 października 1936). K. M. Morawski: Skarga a upadek Polski. — A. Jesionowski: Tajemnice twórczości. VII. Rozmowa na plantach (z Jalu Kurkiem).

Nr 44 (11 października 1936). Ks. Cz. Szegenga: Katolicyzm przeciw nacjonalizmowi. — J. Mosdorf: Krakowskie boje filozofów.

Nr 45 (18 października 1936). E. Woroniecki: 2000 lat temu czy dzisiaj. (Wielkość i upadek Rzymu). — J. Andrzejewski: Sprawa do rozważenia. (O książce Uniłowskiego „Żyto w dżungli“). — A. Jesionowski: Tajemnice twórczości. VIII. U Jana Wiktora.

Nr 46 (20 października — 1 listopada 1936. Numer jubileuszowy: setny). I. Chrzanowski: Pięć listów Stefana Żeromskiego. — A. Nowaczyński: Wieszczowie między sobą. — J. Mosdorf: Twórczość i wytwórczość

Poza tym stałe działy: Na marginesie, Przegląd prasy, Teatr, Z wystaw, Z ekranów, Kronika muzyczna, Panopticum.

PRZEGLĄD POWSZECHNY. (Warszawa, ul. Rakowiecka 61).

Nr 10 (październik 1936). L. Skoczylas: Szkoła jako czynnik wychowania moralnego. — A. Kliszewicz: Przełom w nauce. — St. Podoleński: Dzisiejsza młodzież szkół powszechnych.

PRZESZŁOŚĆ. (Poznań, ul. Karwowskiego 22).

Nr 10 (październik 1936). J. Ujda: Starożytna Olimpia i jej igrzyska. — E. Żukowski: Pamiętniki E. Żukowskiego. — P. Żukowski: Jak to było po wojnie światowej. — Obrazki z życia szlachty rosyjskiej. — Dane liczbowe do historii Anglii. — Zapytania i odpowiedzi.

PRZYRODA I TECHNIKA. (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).

Nr 8 (październik 1936). St. Barszczewski: Czy istnieją jeszcze nieznane zwierzęta? — T. Dominik i A. Zgama: Grzyby szkodnikami w ulach. — J. Blauth-Opieńska: Od leczenia do zatrucia (II). — A. Łastowiecki: Loty międzyplanetarne w świetle możliwości współczesnej techniki. — T. R. Wojciechowski: Forniry i płyty klejone.

RUCH LITERACKI. (Warszawa, ul. Nowy Świat 23-25).

Nr 3 (maj—czerwiec 1936). M. Giergielewicz: Dzieło prof. B. Gubrynowicza. — A. Brückner: Prawda o „Bogurodzicy". — St. Skwarczyńska: Listy Sobieskiego do Marysieńki jako zjawisko kulturalne i literackie (II). — J. Miśkowiak: Ze studiów nad Sowizdrzałem. — J. Kasprowicz: Nad trumną Witkiewicza. — W. Francew: Mickiewicz i Rosjanie. — A. Brückner: Mickiewicz a Słowianie. — J. Birkenmajer: „Pan Tadeusz" po rusku. — J. Kulczycka: Rodowód Telimeny. — J. Birkenmajer: Księga ofiarowana Chrzanowskiemu. — St. Cywiński: Pisarze katoliccy. — St. Zetowski: Wzór koncertu Jankiela.

WIADOMOŚCI LITERACKIE. (Warszawa, ul. Królewska 13).

Nr 41 (27 września 1936). M. Kuncewiczowa: Notatki palestyńskie. Prorocy i zbawieni. — K. Pruszyński: Podróż po Polsce. O wóz i o konia. — Quidam: Cosas de Espana.

Nr 42 (4 października 1936). A. Sobański: Wrażenia norymberskie. — T. Żeleński (Boy): Miodowa żałoba (z cyklu o Sobieskim i Marysience). — J. Feldman: Historyk i obywatel (St. Zakrzewski). — Z. Aleksandrowicz W strumieniu polskości. (O wypisach Balickiego i Maykowskiego).

Nr 43 (11 października 1936). J. Boreisza: Unamuno w obliczu barykad. — K. Pruszyński: Podróż po Polsce. Prawo do Wołynia.

Nr 44 (18 października 1936). T. Żeleński (Boy): Nareszcie on! (z cyklu o Sobieskim i Marysience). — A. Sobański: Festival nacjonalizmu.

Nr 45 (25 października 1936). M. Kuncewiczowa: Notatki palestyńskie. W mieście Heroda. — St. J. Lec: Cztery wieki fraszki polskiej. — M. G. Różycka: Technika na usługach psychologii.

Nr 46 (1 listopada 1936). J. Parandowski: Kongres P. E. N. Clubów w Buenos Aires. „Nie ma literatury przeciw wolności". — W. Kubacki: Obraz współczesnej literatury polskiej. (K. Czachowskiego). — Quidam: Cztery głosy o Hiszpanii.

Poza tym stałe działy: Kronika tygodniowa, 10 lat temu, Korespondencje, Camera obscura, Rozrywki literackie, Przegląd prasy, Wystawy, Nowe filmy, Tydzień bibliograficzny, Kolumna plastyki, Kolumna francuska.

c) Luźne uwagi o kilku artykułach

Morze staje się dla nas chlebem powszednim. Powoli zaczyna przenikać życie szkolne. Pisze o tym Z. Batorowicz w dłuższym artykule pt. O wychowanie pokolenia morza (*Życie Szkolne*, nr 7/9). Pokoleniem tym — to młodzi, bo w realizacji wielkich planów rozbudowy sił polskich na morzu nie wiele liczyć możemy na starszych. Oni morze zdobyli, młodzi muszą dalej budować. Dlatego też w programie szkoły polskiej musi być dużo miejsca dla idei morskiej. A wychowanie pokolenia morza — to nawiązanie współpracy ze szkołami nadbrzeża, korespondencja z polskimi okrętami wojennymi i handlowymi, poranki morskie, wieczornice, uroczystości, zbiórki na F. O. M., koła szkolne L. M. K., to lektura mies. *Polska na morzu*. Autor omawia szczegółowo tematy we wszystkich przedmiotach nauczania, związane z morzem. Widać z tego, że nasze programy są przepojone ideą morską. Będziemy idee te szerzyć i czekać, aż drogą morską dopłyniemy do polskich kolonii.

O wycieczkach pisze w tym samym czasopiśmie A. Wrotniak. Artykuł pierwszy: „Wycieczki społeczne", drugi: „Wycieczki w nauczaniu historii w szkole powszechnej". Obydwie prace są rozwinięciem myśli zawartych w programie. Autor zdaje sobie sprawę z tego, że organizowanie wycieczek w szkole powszechnej napotyka obecnie na wielkie przeszkody. Rodzice nie rozumieją znaczenia wycieczek i uważają je za marnowanie czasu, kierownicy przedsiębiorstw również niechętnie (nie zawsze) przyjmują wycieczki szkolne. I tu potrzebne jest spopularyzowanie wycieczek, ale wycieczek wartościowych, o celach naukowych i wychowawczych. W artykułach jest dużo wskazówek praktycznych dotyczących wycieczek.

Ciekawą sprawę porusza M. Krawczyk w artykule pt. „Sprawność ruchowa dziecka wiejskiego, jej braki i możność ćwiczenia" (*Wychowanie Fizyczne w Szkole*, nr 1). Obserwując dzieci w wiejskich szkołach powszechnych zauważył z przerażeniem, że dzieci te są niedołężne i niezaradne ruchowo; chętnie uciekają na swoje podwórko, do swej izby. Ta ruchowa niezaradność przenosi się daleko poza szkołę powszechną i widoczna jest u rekrutów ze wsi. Jedną z przyczyn tego autor widzi we wrodzonej dziecku wiejskiemu nieśmiałości i również wrodzonej małej ruchliwości. Jakie na to lekarstwo? — „Wydaje mi się — mówi autor — że jedyną drogą prowadzącą do zamierzonego celu są zabawy. Nie wiele, a może nawet nic nie zwojujemy gimnastyką, na którą jest stanowczo za mało czasu." Zabawy te muszą odznaczać się jak największą dopuszczalną swobodą, muszą dziecko naprawdę radować, a przede wszystkim ośmielać. I trzeba pamiętać o tym, że każda zabawa będzie tylko wtedy skuteczna, o ile będzie uprawiana także poza szkołą.

O innym dziale pracy fizycznej pisze B. Kiernas. W artykule pt. „Racjonalny plan pracy" (*Rysunek i Zajęcia Praktyczne*, nr 1) wysuwa żądanie, by plan zajęć praktycznych był fragmentem ogólnego planu wychowawczego i gospodarczego szkoły. Idzie o to, by uczniowie wykonywali tylko takie przedmioty, które są potrzebne w szkole lub domu. A szkoła ma wiele potrzeb w związku z nauczaniem różnych przedmiotów, z higieną życia codziennego, z biblioteką, z ogrodem, teatrem szkolnym itp. Ale w takim wypadku trudno jest opracować sztywny plan roczny, bo życie narzuca stale inne potrzeby. A jednak plan być musi, gdyż konieczne jest systematyczne i stopniowe wdrażanie ucznia do pracy coraz to trudniejszej, konieczna jest „gramatyka pracy fizycznej" — jak to nazywa Hessen. Autor doradza tworzenie planu pracy w dwu częściach: pierwsza — to roczny plan ramowy z zaznaczeniem zagadnień technicznych, ułożonych według stopnia trudności; część druga — plany wykonawcze na okresy od 1—2 miesięcy z konkretnymi projektami, związanymi z potrzebami życia.

Potrzeby życia nasunęły konieczność zmiany pisowni. O burzy, która na tym tle powstała, informuje *Poradnik Językowy* (nr 1) w artykule pt. „Co

p i s z ą o j ę z y k u ". Widać z tego, że nie mają racji ci, co nie chcą podporządkować się nowym zasadom, że argumenty przeciw nowej pisowni są często bardzo naiwne. Prawda, że praktyka szkolna wykazuje już, iż nie wszystko jest ułatwieniem, jednak prawdą jest i to, że uproszczenia są wielkie, a na tym skorzysta szkoła. W związku z tą dyskusją zamieszczony jest w tym samym czasopiśmie artykuł J. Birkenmajera pt. „E c h o d a w n y c h w a l k o r t o g r a f i c z n y c h". Autor przytacza list Sienkiewicza z protestem przeciw wyrzuceniu litery y z takich wyrazów, jak „Francyja", „Austryja". „Maryja". Protestował wówczas nawet Sienkiewicz, a dzisiaj czy znalazłby się ktoś, coby chciał pisać „Francyja"? Zapewne i obecna burza minie i zwycięży zdrowe poczucie karnego stosowania się do ustalonych zasad — tak, jak to uczyniło już wiele czasopism m. i. i nasz *Przyjaciel Szkoły.* *St. N.* (T.)

W zeszycie nr 1 czasopisma pedagogicznego *Muzeum* znajdujemy rozprawę prof. K. Brończyka pt. „S z k o ł a w w y p o w i e d z i a c h p i s a r z y". Aktualność tej rozprawy jest oczywista wobec ataków różnego rodzaju indywiduów, którzy przeszli przez niewłaściwą dla siebie szkołę. Z całej rozprawy widać jasno, że o wartości szkoły decydują nie doskonałe programy, pyszne podręczniki, bogate pracownie, obszerne, słoneczne izby szkolne, ale zespół osób zdolny tchnąć w życie szkoły życie gorące, wartkie, bujne, dumne i śmiałe. Istotną wartością szkoły, wyższą nad program i metody jest żywa osobowość nauczyciela, o czym świadczą liczne wypowiedzi znanych pisarzy i publicystów.

Autor, rzucając wzrok w przyszłość szkoły, wyraża przekonanie, że coraz mniej wybitnych jednostek spomiędzy absolwentów szkół średnich zapala się do zawodu nauczycielskiego; nie chcą oni bowiem zdeklasowania społecznego, nędzy, podszytej hasłami szczytności zawodu. Przy budowie nowej szkoły polskiej zapomina się ciągle jeszcze o nauczycielu, jako o duszy ożywiającej ciało. „I naprawdę lęk ogarnia — pisze prof. Brończyk — kiedy się pomyśli, kto będzie młodzież polską uczył za te kilka czy kilkanaście lat. Będzie piękny kościół ale w nim gotowo zabraknąć Boga".

W III zeszycie dwumiesięcznika *TCL Przegląd Oświatowy* znajdujemy artykuł prof. dra M. Wachowskiego pt. „P o j ę c i e p r z o d o w n i c t w a w p r a c y o ś w i a t o w e j". Autor stwierdza, że przodownika oświatowego należy odróżniać od przodownika w pracy zawodowej. Zdobywa on lepsze wyniki w pracy nie dla wynagrodzenia, ale na podstawie uznania ich pozytywnej wartości. Przodownik jest naśladowany, zyskuje zwolenników, wobec czego można wychowywać jedynie kandydatów na przodowników, którzy następnie stale z dnia na dzień stawają się przodownikami wzgl. nawet przywódcami, na drodze wychowania, kształcenia ogólnego, po którym następuje kształcenie i zaprawa techniczno-organizacyjna. Zdaniem autora nie można do przodowników zaliczyć dzisiejszych instruktorów oświatowych, którzy w stosunku do innych jednostek z szeregu pozostają w osobnym stosunku społecznym, a mianowicie zwierzchnictwa, kierownictwa. Artykuł zainteresuje szczególnie nauczycieli-społeczników.

W tomie 26 kwartalnika *Zrąb* znajdujemy ciekawą rozprawę A. Zanda pt. „W s p ó ł c z e s n y k r y z y s k u l t u r a l n y a s z k o l n i c t w o". Cechę charakterystyczną kryzysu stanowi to, że pewne stare formy się przeżywają, a nowe jeszcze się nie wytworzyły. Zjawisko to obserwujemy w dziedzinie ustrojów państwowych, gospodarczych, w sztuce, literaturze i oświacie. Stoimy w obliczu wytwarzania się nowej kultury.

Typ psychiczny współczesnej młodzieży znajduje się w fazie przejściowej, przy czym stoi w sprzeczności z dawnymi formami struktury duchowej, a nie zdołał się jeszcze skrystalizować w nowej postaci. Szkolnictwo współczesne oddziaływuje bardzo intensywnie. Tragedia współczesnego pokolenia polega na tym, że końca ewolucji kulturalnej przewidzieć nie można, oraz że całe jego pozytywne ustosunkowanie się do życia może się opierać jedynie na przeświadczeniu, że

współczesne paradoksy, niedomagania i bezsensy bytowania stanowią jedynie fazę przejściową w kierunku jakiejś innej i nowej rzeczywistości kulturalnej. — Praca ta skupia na kilku stronach takie mnóstwo materiału, że niesposób oddać tu myśli autora w kilku zdaniach.

Ważną pozycją dla nauczyciela jest praca Janiny Posseltówny pt. „Marszałek Józef Piłsudski i Jego epoka w piśmiennictwie". Jest to bodaj jedyny możliwie dokładny zbiór źródeł i opracowań dotyczących osoby i epoki Marszałka obejmujący: monografie, pamiętniki i wspomnienia, pieśni i poezje, powieści, nowele, szkice literackie, książki odpowiednie dla młodzieży w gimnazjum, dla szkół powszechnych oraz dla nauczyciela. *(Z. G.)*

P. Ludwiński, w artykule pt. „O tzw. planach wychowawczych i o wychowaniu" (*Praca Szkolna*, nr 1 z 1936/37 r.) wykazuje wady układanych przez ogół nauczycielstwa planów wychowawczych z rozmieszczeniem tematów na miesiące czy tygodnie. Nie chodzi tu o formę, lecz o treść. Należyte wykonanie programów nauczania już daje pewne sukcesy wychowawcze, które można pogłębić przez racjonalne zorganizowanie życia młodzieży na terenie szkoły (np. takie zorganizowanie młodzieży szkolnej, aby utrzymać wzorową czystość). Bardziej konkretnych wskazań jednakże autor nie podaje.

J. Stachurzyna, w artykule „Planowanie pracy dydaktycznej w zakresie przyrody żywej w klasie V i VI" tego samego czasopisma, podaje uzasadnienie i wzór całorocznego planu dydaktycznego. Obejmuje on takie punkty (kl. V): Temat (np. ptaki), czas (wrzesień i październik), poszczególne punkty tematu (zachowanie się ptaków przed odlotem), forma pracy (obserwacja zadana) i uwagi.

Dalej jest artykuł St. Nowaczyka „Uwagi o podziale materiału z historii w klasie V, VI i VII", gdzie autor wyjaśnia, że podział należy oprzeć na kryteriach, jakie wynikną z samego materiału nauczania (nie decydują tu zatem miesiące), że materiał lokalny i regionalistyczny musi być bardzo starannie dobrany, aby wspólnie z oficjalnym nie był przeładowany, że dobrze jest zaznaczyć w dzienniku, który materiał musi być opanowany (o) a który opracowany, wreszcie, że dobrze jest poszukać sobie odpowiednie rozdziały w podręczniku i umiejętnie obliczyć ilość godzin dla danych tematów, nie zapominając o powtórkach z jednego działu i rocznego materiału. Oto początek podanego fragmentu opracowania działu 4 z klasy V:

Dział 4. Rozwój potęgi Państwa Polskiego (20 lekcyj).

Tematy programu i uzupełnienia	Rozdziały w podr. Jarosza
1. Królowa Jadwiga i Władysław Jagiełło. Chrzest Litwy. (o)	30. O Jadwidze i Jagielle
2. Zwycięstwo pod Grunwaldem (o)	31. Grunwald
3. Tuchola w czasie wielkiej wojny z Krzyżakami	
4. Zawisza Czarny	32. O Zawiszy Czarnym

Artykuł St. Nowaczyka jest bardzo pouczający.

M. Bubniak, w rubryce „Poradnik Samokształceniowy", przypomina o konieczności robienia planów pracy samokształceniowej przez nauczycieli. W planach takich trzeba uwzględnić te zagadnienia, w których dany nauczyciel jest dotychczas słabo zorientowany (studia nad programem, metodyka wybranego przedmiotu itp.). Zasada: mało a dobrze. *M. B.* (I.)

Wydawca i redaktor odpowiedzialny: Leonard Borkowski w Poznaniu
Odbito w Rolniczej Drukarni i Księg. Nakł w Poznaniu, Sew. Mielżyńskiego 21